DOCUMENT RESUME

ED 377 948 PS 022 678

AUTHOR	Torstenson-Ed, Tullie
TITLE	Daghemsvistelse I Retrospektivt Perspektiv: En teori- och metodprovande studie (Daycare in Retrospect).
INSTITUTION	Linkoping Univ. (Sweden). Dept. of Education and Psychology.
REPORT NO	ISBN-91-7871-247-5; ISSN-0282-4957; LiU-PEK-R-170
PUB DATE	Apr 94
NOTE	199p.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	Swedish
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adults; Children; Classroom Environment; Day Care Centers; Day Care Effects; Developmental Psychology; Early Experience; Foreign Countries; Interviews; *Long Term Memory; *Preschool Children; Preschool Education; Preschool Teachers; *Recall (Psychology); *Research Methodology; Stimuli; Test Validity
IDENTIFIERS	Sweden

ABSTRACT

This Swedish language report describes a preliminary study to test a retrospective life-history-inspired approach to studying children's experiences in a day care center, and whether children's experiences vary in different educational contexts and in relation to the teachers' experiences. The theoretical part of the study dealt with theories of developmental psychology and of memory theory as well as sociological theory. The empirical part of the study included 12 former preschool children in three age groups, 10, 15 and 20 years of age, and 2 preschool teachers, all with experience at the same day care center. The method tested was a retrospective life-history-inspired interview with stimulated recall: a tour of the day care center. The study showed that this method gives access to varied and profound memories from the preschool period and that it gives both an individual and a collective meaning from the children's perspective. The preliminary results underline the importance of peers. Both agreement and non-agreement between different informants were important. Another preliminary result indicated that children and preschool teachers have a shared, overall picture of the emotional atmosphere in the educational context. This overall picture varies in different contexts at different times. Self concept, memory, and time axis are concepts common to the different theories and may be used to analyze children's day care center experiences and their long-term effects. Contains 130 references. (Author/HTH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 377 948

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

DAGHEMSVISTELSE I RETROSPEKTIVT PERSPEKTIV

En teori- och metodprövande studie

Tullie Torstenson-Ed

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Tullie Torstenson-Ed
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Linköpings Universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
LiU-PEK-R-170
April 1994

PS 022678

BEST COPY AVAILABLE

DAGHEMSVISTELSE I RETROSPEKTIVT PERSPEKTIV

En teori- och metodprövande studie

Tullie Torstenson-Ed

Linköpings Universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
LiU-PEK-R-170 (Licentiatarbete)
April 1994

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och psykologi
Institutionen för barn och ungdomspedagogisk utbildning

LiU-PEK-R-170

DAGHEMSVISTELSE I RETROSPEKTIVT PERSPEKTIV
En teori- och metodprövande studie

ISBN 91-7871-247-5
ISSN 0282-4957

Linköpings universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
S-581 83 Linköping, Sweden
tel 013-281000

Innehållsförteckning

		Sid
1.	DAGHEMSVISTELSE I RETROSPEKTIVT PERSPEKTIV	7
	1.1 Övergripande kunskapsintresse	7
	1.2 Barnperspektiv och människosyn	8
	1.3 Det pedagogiska sammanhanget	9
	1.4 Life history-inspirerad metod och ansats	11
2.	DENNA STUDIES SYFTEN, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH UPPLÄGGNING	13
	2.1 Det teoriprövande syftet	14
	2.2 Metod och ansats med retrospektivt perspektiv	15
	2.3 Uppläggning	17
3.	EN TEORIGENOMGÅNG	18
	3.1 Inledning	18
	3.2 Forskning om barnomsorg	20
	3.2.1 Barnperspektiv på barnomsorgen	21
	3.2.2 Pedagogisk miljö på daghem och barns utveckling	29
	3.3 Utvecklingspsykologisk teori/självbild	38
	3.3.1 Självbildens utveckling	38
	3.3.2 Självbild i daghems- och skolmiljö	43
	3.4 Minnesteori	46
	3.4.1 Minnets funktion och tillförlitlighet	47
	3.4.2 Barns minne	51
	3.5 Giddens struktureringsteori	54
	3.5.1 Aktören, handlandet och olika medvetandenivåer	55
	3.5.2 Vana och minne, tid och rum	57
	3.5.3 Individ och strukturer, makt och social förändring	59
4.	METODLITTERATUR	63
	4.1 Tillförlitlighet i retrospektiv metod	63
	4.2 Barn och barndomsminnen	70
	4.3 Life history för att binda ihop mikro- och makronivåer	74
5.	GENOMFÖRANDE AV EMPIRISK STUDIE	78
	5.1 Daghemmet	78

5.2 Sökning och urval av deltagare 79
5.3 Deltagare i studien, bakgrundsfakta 81
5.4 Genomförande av rundvandring och intervjuer 84
5.5 Utformning av rundvandring och intervjuer 86
5.6 Bearbetning och analys av data 88

6. RESULTATDEL 1; RETROSPEKTIV METOD 92
6.1 Informanter i olika åldrar 92
6.1.1 Svarens längd och innehåll 92
6.1.2 Metaminne, dåtid och nutid 93
6.2 Olika typer av minnesmaterial 97
6.2.1 Att minnas rummet 97
6.2.2 Att minnas människor, relationer och förhållningssätt 100
6.2.3 Ovanliga och upprepade händelser 103
6.3 Samband mellan olika nivåer på mikro och makroplan 104
6.3.1 Dynamiska faktorer barn-vuxna 105
6.3.2 Strukturella faktorer barn-vuxna 107
6.4 Helhetsbild av daghemsvistelsen 109

7. DAGHEMSVISTELSE I RETROSPEKTIVT PERSPEKTIV; PRELIMINÄRA RESULTAT 111
7.1 En kamratdefinierad barnkultur 111
7.1.1 Vad menas med barnkultur? 112
7.1.2 Kamratrelationer 113
7.1.3 Vad menas med kamratdefinierad? 114
7.1.4 Vuxenstyrda aktiviteter 117
7.2 Barns upplevelse av relationen med de vuxna 119
7.2.1 "Fröknar" jämfört med andra vuxna 119
7.2.2 Förhållningssätt och funktioner 121
7.2.3 Kontakten med de vuxna 124
7.2.4 Maktförhållandet barn-vuxna 127
7.3 Barns och förskollärares beskrivning av olika pedagogiska kontexter 128
7.3.1 Den "stökiga" miljön 129
7.3.2 Den "jätteroliga" miljön 132
7.3.3 Den "distanserade miljön 133
7.3.4 Förskollärarna - egen utveckling och förändring i arbetet 135

7.4 Självbild och långsiktiga effekter av daghemsvistelse 140
7.4.1 Vuxeninriktade och barninriktade barn 140
7.4.2 Självbild då och nu 142
7.4.3 Långsiktiga effekter av daghemsvistelse 144

8. ANALYS OCH DISKUSSION 147
8.1 Att informera om sin barndom och förfluten tid 147
8.2 Hur upplever barn sin daghemsvistelse? 151
8.3 Barns upplevelse i utvecklingspsykologiskt perspektiv 153
8.4 Dynamiska och strukturella faktorer i olika pedagogiska miljöer 156
8.5 Slutsatser om teori, ansats och metod, en helhet 161

9. DAGHEMSVISTELSE I RETROSPEKTIVT PERSPEKTIV; PLAN FÖR HUVUDSTUDIE 167
9.1 Design 167
9.2 Metod 168
9.3 Tidsplan 168

REFERENSER 169

Bilaga 1 Formulär för bakgrundsdata
Bilaga 2 Informanternas gemensamma vistelsetider
Bilaga 3 Brev till barn och föräldrar
Bilaga 4 Intervjufrågor till barn/ungdomar
Bilaga 5 Intervjufrågor till förskollärare

1. Daghemsvistelse i retrospektivt perspektiv

1.1 Övergripande kunskapsintresse

Barn deltar under sin uppväxt i olika pedagogiska miljöer som skapats av de vuxna och som förväntas påverka dem på olika sätt. Daghem är exempel på en sådan pedagogisk miljö. Mitt *övergripande kunskapsintresse* är att studera hur barnen själva har upplevt sin daghemsvistelse och hur de i efterhand ser på sig själva och sin egen utveckling i relation till denna pedagogiska miljö. Jag vill också se om det finns överensstämmelse mellan barns och förskollärares upplevelse av en gemensam pedagogisk miljö och om det finns skillnader i upplevelsen av olika daghemsmiljöer från olika tidsperioder.

Utbyggnaden av barnomsorgen under de sista tjugofem åren har inneburit att en vistelse på daghem blivit en barndomserfarenhet som delas av många barn i Sverige, vi har fått en "ny barndom". Jag anser det viktigt att få kunskap om hur detta upplevts av barnen själva. Som pedagog på en förskollärarutbildning och som doktorand i pedagogik är jag också intresserad av barnomsorgens pedagogiska miljöer och om de lämnat några spår hos barn och vuxna. Jag ser barndomen och det man minns som något betydelsefullt för individen och som en levande kraft i nuet, ett sätt att se på barndomen inspirerat av psykodynamisk utvecklingspsykologi. Upplevelsen som finns kvar kan ses som en del av självbilden och som en effekt av daghemsvistelsen. Det underliggande antagandet är att både minnet och barndomen är en aktivt verkande kraft i nuet och en verklighet i sig. Jag anser det också rimligt att anta att individuella och gemensamma upplevelser som finns kvar säger något viktigt om den miljö där erfarenheterna gjordes. Kunskap om hur barn upplevt sin daghemsvistelse i olika pedagogiska kontexter kan då ge underlag för förståelse av barns utveckling och värderingar senare i livet, och kan också vara en grund för diskussion om pedagogik och utformning av pedagogisk miljö.

Forskningen om barnomsorg och dess effekter har varit omfattande. Clarke-Stewart (1987) beskriver daghemsforskning i USA i tre vågor. I den första, under tidigt sjuttiotal, ställde sig forskarna frågan om barnomsorg är bra eller dåligt för barnen, en fråga som det visade sig svårt att svara ett entydigt ja eller nej på.

Den andra vågens forskning ställde frågan om vilka effekterna av olika slags barnomsorg är. Nu verkar vi, menar hon, vara i den tredje vågen då forskarna ställer mer komplicerade frågor om barnomsorgens inre kvalitet och hur kombinationseffekter av hem- och daghemsuppfostran påverkar barnen.

Mitt forskningsintresse innebär att jag ställer ungefär samma frågor som man ställt sig i den tredje vågen, men jag vill ha svaren från ett *inifrånperspektiv.* Jag vill alltså låta deltagarna i en pedagogisk miljö ge sin egen upplevelse av den genom att själva *beskriva, värdera* och *reflektera över* den pedagogiska miljön och bedöma effekterna av den. Det som, enligt Kärrby (1986) skiljer en pedagogisk miljö från en omsorgs- eller uppfostransmiljö är att den är formad av de vuxna enligt vissa idéer och principer som skall främja barns inlärning och utveckling. Detta sker i form av ramar för verksamheten och program för det pedagogiska innehållet. Utformningen kan i olika grad ske oreflekterat eller medvetet genom sättet att strukturera verksamheten. Mitt intresse gäller *upplevd pedagogisk miljö.* Andersson (1990) betonar, utifrån ett utvecklingsekologiskt perspektiv, vikten av att inte endast studera den objektiva utan även den subjektiva miljön, eftersom det är just upplevelsen av miljön mer än miljön i sig som får oss att reagera och handla.

1.2 Barnperspektiv och människosyn

Att få förskolebarns perspektiv inifrån på det de är med om och på sig själva är inte alls omöjligt, men inte alldeles lätt. Det har omvittnats från skilda håll, bla etnografi (King, 1984) och pedagogik (Hartman, 1988). Barnets språk kan sätta gränser, tänkandet styrs av det förhandenvarande och en avsaknad av vidare referensramar gör att barnet kan ha svårt att reflektera över och distansera sig till det upplevda. Men förmågan att uttrycka upplevelser får inte som Hartman (1989) understryker blandas ihop med förmågan att uppleva , känna och reflektera. Om man låter barn "i efter-hand" beskriva och värdera sig själva och den pedagogiska miljö de upplevt, och alltså anlägger ett *retrospektivt* perspektiv, kan man ge utrymme för denna större distans, för reflektionsförmåga och vidare referensramar och ett språk som gör det möjligt att uttrycka upplevelser. För att bedöma effekter på längre sikt är ett retrospektivt perspektiv den enda möjligheten.

Att låta barnen komma till tals i frågor som berör dem själva ser jag som ett viktigt, men ofta förbisett perspektiv inom barnomsorgsforskning. Det är också ett brukarperspektiv.James och Prout

(1990) talar om ett nytt paradigm i studiet av barndom. Det kännetecknas bl.a av att barns sociala relationer och kulturer är värda ett studium i sin egen rätt, oberoende av de vuxnas perspektiv. Det innebär också, säger de, att barn måste ses som aktiva i konstruktionen av sina egna liv, inte bara som passiva subjekt för sociala strukturer och processer. Det ligger i linje med detta tänkesätt att låta informanter rekonstruera sin egen barndom och på så sätt ge ett *barnperspektiv*. Betydelsen av att ha ett barnperspektiv betonas av flera forskare t ex Tiller (1991), Qvarsell (1988) och Hartman (1986).

Att låta människor själva beskriva och analysera sin tillvaro är uttryck för en bestämd *människosyn* som bör tydliggöras som en del av den förförståelse som styr en forskningsansats. Jag ser alltså människor som aktörer med egna intentioner och med möjlighet till egna val. Jag menar också att människan styrs av sin livshistoria och av strukturer i samhället, men inte på ett determinerat sätt.

1.3 Det pedagogiska sammanhanget

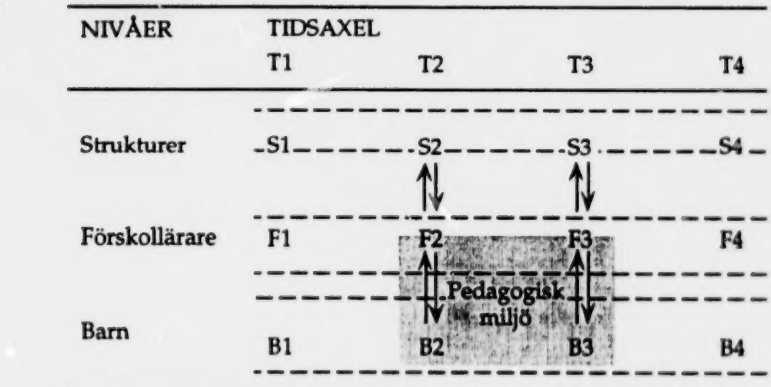
För att förstå barnens upplevelser bör de sättas in i ett *sammanhang*. James och Prout (1990) ser barndom som en social konstruktion i ett kulturellt sammanhang och anser det därför viktigt att sätta in barndomsbeskrivning i en kontext. Det gör jag genom att ställa barns och förskollärares upplevelse av olika pedagogiska kontexter mot varandra. Förskollärarna ses här som en del av den pedagogiska kontexten. Askling (1990) menar att pedagoger, utifrån en ramfaktorteoretisk ansats, utgör betydelsefulla ramfaktorer för den verksamhet de ingår i.

Barnomsorgen som verksamhet har genomgått förändringar under den senaste tjugofemårsperioden, då mål och inriktning, arbetsformer och innehåll, rekrytering till förskollärayrket m m. utsatts för påverkan. Det har skett genom åtgärder uppifrån i form av betänkanden och propositioner, socialstyrelsens riktlinjer, kommunförbundets fortbildningsmaterial m m. Betydelsefulla exempel på detta är Barnstugeutredningens betänkanden (SOU 1972: 26 och 27) liksom socialstyrelsens pedagogiska program för förskolan (1987). Barnstugeutredningen införde s.k syskongrupper, med barn i olika åldrar liksom den s.k. dialogpedagogiken, som innebar att en dialog, ett utbyte av erfarenheter i ömsesidig respekt och öppenhet, skulle ske mellan barn och vuxna och även mellan de vuxna, som skulle organisera sig i arbetslag. (SOU 1975:67) I socialstyrelsens pedagogiska program från 1987 betonades bla arbete med barn i grupp och med innehåll i temaform. Olika "budskap" uppifrån, både

ideologiskt färgade och ekonomiskt betingade har på detta sätt förts ut till personalen. Detta är en del av det som påverkar en pedagogisk miljö och många studier har gjorts av detta utifrån ett organisations- eller samhällsperspektiv, med analys på det som ofta kallas ett *makroplan*.

Mitt intresse är att se hur en pedagogisk miljö speglas i deltagarnas upplevelse, något som inte är lika vanligt. Det innebär att röra sig på ett *mikroplan*. Men även samhälleliga strukturer kan speglas i dessa upplevelser, eftersom förskollärarna kan ses som dem som "översätter" och för in dessa i den pedagogiska miljön. Inom miljön finns både barn och vuxna, som är aktörer på olika nivåer med olika intentioner och villkor. Där blir både *strukturella* och *dynamiska* faktorer viktiga. Broberg (1992) gör en indelning i dynamiska och strukturella faktorer då det gäller kvalitet i barnomsorgens pedagogiska miljöer. Strukturella faktorer är då sådana som gruppstorlek, personaltäthet, utbildning, yttre miljö m m. De dynamiska är det som faktiskt försiggår i samspelet mellan barn och vuxna. Barnen kan i huvudsak ge upplevelser av dynamiska kvaliteter, pedagogerna om hur dynamiska och både inre och yttre strukturella faktorer upplevts. Att ställa de olika upplevelserna mot varandra innebär att kunna se vilka samband som finns mellan dynamiska och och strukturella faktorer i ett inifrånperspektiv.

Både daghemsbarn och förskollärare får ge sina upplevelser i ett retrospektivt perspektiv. Det innebär möjlighet att ha en *tidsaxel* i studien och att förutom att spegla strukturer, ta in erfarenheter i de olika informanternas liv som ligger utanför den pedagogiska miljön, liksom både före och efter i tiden. Askling (1983) betonar betydelsen av att studera en verksamhet på olika nivåer och över tid och att ta in både personliga och strukturella faktorer. Den design som jag använder skulle då kunna beskrivas på följande sätt enligt figur 1 (se nästa sida). Det skuggade fältet betecknar en pedagogisk miljö studerad vid två tidpunkter. Den första tidpunkten representerar erfarenheter som ligger före den aktuella daghemsvistelsen i tiden, medan den sista tidpunkten representerar nutid eller intervjutillfället. Att göra retrospektiva intervjuer innebär en slags dubbelexponering. Personen berättar samtidigt något om sig själv både i dåtid och i nutid. Det står på så vis för en *helhetssyn*.



Figur 1. Schematisk bild över design

1.4 Life history-inspirerad metod och ansats

I denna uppläggning har jag inspirerats av den metod eller uppsättning av metoder som vanligen kallas *life history*. Den innebär just att låta människor berätta om sitt liv och den inrymmer en möjlighet att se helheter och samband mellan individ, omgivning och samhällsstruktur (Bertaux, 1981). Det finns en lång rad närliggande begrepp som *life story, oral history, case history, biographical method* osv (Se Bertaux, 1981 och Denzin 1989). Salminen-Karlsson (1994) betecknar life history som ett antal datainsamlings- och analysmetoder vars syfte är att utifrån enskilda människors livshistorier utvinna kunskap både om deras sociala omgivning och deras individuella sätt att finna sig tillrätta i denna. Life history behöver inte förstås som en berättelse om ett helt liv utan kan även omfatta sekvenser av liv eller teman i livet (Bertaux, 1981, Salminen-Karlsson, 1994). Bron-Wojciechowska (1992) säger att life history inte bara är metoder utan samhällsvetenskapliga och humanistiska ansatser som har ett syfte med en i grunden filosofisk syn som kan kallas helhetsinriktad. Helheten kan, menar författaren, uppfattas som grunden i ansatsen. Man närmar sig forskningsproblemet från en helhetssyn och det viktigaste är inte att förklara utan att förstå verkligheten. Det är alltså en hermeneutisk ansats. Andra kännetecken på ansatsen är att den är flexibel och fantasifull och ger stor frihet åt den enskilda forskaren då det gäller val av undersökningsgrupp, metod och analysteknik.

Metoderna i samband med life history kan variera från dokumentgranskning till självbiografier och djupintervjuer. Den metodologiska vägen är upptäckande inte bevisande (Bron-Wojciechowska 1992). Eftersom barnomsorgen är en ganska "papperslös" verksamhet och varken barn eller vuxna skriver så mycket självbiografier blir det naturligt att välja den *retrospektiva intervjun* som metod. Det livstema jag är intresserad av är daghemsvistelsen för barnen och yrkesverksamheten för förskollärarna. Det som skiljer i min ansats är att det inte är de olika livshistorierna i sig som står i centrum utan den sammanhållande länken mellan dem, den gemensamma vistelsen i en pedagogisk miljö.

Jag väljer därför att kalla min metod för *retrospektiv metod* och min metod och ansats för *life history inspirerade*. Jag tänker då på helheten i ansatsen. Denna helhet gör det möjligt att studera vad daghemsvistelsen och yrkesverksamhet som *ett* kapitel respektive *ett* tema i livet betytt för de olika informanterna, hur de olika individernas livshistoria under en viss tidsperiod binds samman av gemensamma erfarenheter i en pedagogisk miljö och hur samtidigt ett växelspel med personliga och strukturella faktorer utanför miljön sker. Detta angreppssätt gör det också möjligt att studera en pedagogisk miljön i flera dimensioner, vilket skulle kunna kallas den *pedagogiska miljöns life history*.

Utifrån ovanstående överväganden och antaganden blir de frågor som jag ställer mig i *mitt övergripande kunskapsintresse* följande:

1. Hur upplever barn sin daghemsvistelse?

2. Vilka långsiktiga effekter av daghemsvistelsen kan urskiljas?

3. Finns det samstämmighet/skillnader mellan barns och mellan barns och förskoliärares upplevelse av en gemensam pedagogisk miljö?

4. Finns det samstämmighet/skillnader i upplevelsen av pedagogiska miljöer på olika daghem och från olika tidsperioder?

2. Denna studies syften,frågeställningar och uppläggning

En life-historyinspirerad ansats med retrospektiv metod har inte varit vanlig inom pedagogisk forskning men förespråkas på en del håll (se t ex Goodson, 1988). Jag har därför genomfört en förstudie med dubbelt syfte, både ett teori- och ett metodprövande. Förstudien, som redovisas här, omfattar därför både en teoretisk och en empirisk del. Ett viktigt syfte är *att pröva den retrospektiva metoden* tillsammans med ansatsen. Eftersom det, då det gäller barnomsorg, handlar om en tidig period i livet väcker användandet av den retrospektiva metoden frågor som berör både metodens *framkomlighet* och *tillförlitlighet*. Går det överhuvudtaget att minnas någonting, vad är det i så fall man minns och är detta i så fall tillförlitligt? Liknande frågor kan ställas då det gäller pedagoger som informanter om tidigare skeden i sitt yrkesverksamma liv och vilken analys de då gör.

Det är också viktigt att finna teori som stämmer med denna helhetsansats både då det gäller barns utveckling och samband mellan denna och olika beskrivningar och analyser av pedagogisk miljö. Flera forskare som tex Glaser och Strauss (1967), Briggs (1986) och Bertaux(1981) menar att det inte går att skilja validitet, metod och teori åt. Det är viktigt att de bildar en enhet med en inre konsistens. Förstudien har därför också haft ett *teoriprövande* syfte.

Slutligen är förstudien *explorativ* i det avseendet att den vill ge preliminära svar på frågorna i mitt övergripande kunskapsintresse om barndom i daghemsmiljö. *Dessa preliminära svar, liksom analysen av dem utifrån teori utgör samtidigt en del av svaren på de teori- och metodprövande syftena.* Problemställningarna i det övergripande kunskapsintresset måste dock utforskas vidare i en större studie med ett urval av informanter som ger tillräcklig variation av kvaliteterna i upplevelserna. Frågeställningarna i denna förstudien kan, med dessa utgångspunkter, formuleras på följande sätt:

1. Vilken teori kan användas för att analysera barns och pedagogers erfarenheter från pedagogisk miljö och utveckling och sambanden mellan dem?

2. Hur fungerar en muntlig retrospektiv metod då en pedagogisk miljö skall beskrivas?
   -Hur fungerar informanter i olika åldrar med olika avstånd till det erfarna?
   -Kan metoden användas för att beskriva samband mellan olika nivåer på mikro- och makroplan?

3. Vilka preliminära svar ger studien på de övergripande frågeställningarna om barndom i daghemsmiljö?

   -Hur upplever barn sin daghemsvistelse?
   -Vilka långsiktiga effekter av daghemsvistelsen kan urskiljas?
   -Finns det samstämmighet/skillnader mellan barns och mellan barns och förskollärares upplevelser av en gemensam pedagogisk miljö?
   -Finns det samstämmighet/skillnader i upplevelsen av olika pedagogiska miljöer?

Begreppet *pedagog* används som en generell beteckning på lärare och inbegriper förskollärare. I den fortsatta texten vill jag något utveckla och precisera de olika syftena samt frågeställningar och antaganden i samband med dem. Ytterligare preciseringar görs i samband med teorikapitlen.

2.1 Det teoriprövande syftet

Syftet är kan man säga både teorisökande och teoriprövande. Jag söker och sammanställer i första hand teori för det övergripande kunskapsintresset om barndom i daghemsmiljö och prövar att analysera de preliminära resultaten utifrån dem. Grundfrågan om hur barn upplever sin daghemsmiljö är inte teorigenererad utan görs relativt förutsättningslöst och analyseras utifrån vad materialet ger. Det finns heller inte mycket tidigare forskning med barnperspektiv på barnomsorgen.

Då upplevelsen sätts in i ett sammanhang och frågorna om daghemsvistelsens påverkan på barns utvecklings ställs, liksom frågorna om samband mellan olika strukturella faktorer och pedagogisk miljö finns mer av tidigare forskning och av vedertagna teorier om barns utveckling och även om sambandet med miljön. Denna forskning har mestadels gjorts med ett utifrånperspektiv och det är ännu ovanligt att som i min studie låta människor uttala sig om sin egen utveckling eller själva analysera de strukturella faktorernas inverkan.

I denna studie sammanförs teori och tidigare forskning gjord "utifrån" och "inifrån". Helhetsperspektivet har varit ledande i mitt sökande efter teori där teori, metod och lifehistoryinspirerad ansats skall utgöra en enhet. Teoriavsnittet innehåller även teori som är avsedd för det metodprövande syftet. Här sammanförs teori och litteratur från skilda håll. På grund av helheten i ansatsen finns inga skarpa gränsdragningar mellan teori avsedd för de olika syftena utan ett växelbruk mellan olika teorier och syften är både möjligt och viktigt.

2.2 Metod och ansats med retrospektivt perspektiv

Den första delfrågan i det metodprövande syftet handlar om informanter i olika åldrar. Här är flera förhållanden i samband med ålder intressanta. Det första är att de erfarenheter som efterfrågas gjorts i tidig ålder och det handlar då om barns förmåga att registrera omvärlden och om det finns en kollektiv erfarenhet. Tillfället då erfarenheterna görs kallas inom minnesforskningen för inkodningstillfället. Den andra frågan handlar om informantens ålder vid erinringstillfället och om ålder och utveckling liksom avståndet till de gjorda erfarenheterna påverkar. Detta blir möjligt att pröva i min studie eftersom studien använder informanter som är ca 10, ca 15 och ca 20 år och med ca 5, 10 eller 15 års avstånd till det upplevda. Retrospektiv intervju i kombination med ett life historyperspektiv då man skall blicka tillbaka på sitt liv har jag tidigare inte sett användas då det gäller så unga informanter som i min studie.

Tillfället då erfarenheterna görs och erinringstillfället läggs över varandra i en slags dubbelexponering av dåtid och nutid. En annan fråga att då ta upp är informanternas egen medvetenhet om att och hur de minns, och om skillnaden mellan dåtid och nutid, och hur den kan ha påverkats på vägen t ex genom tidigare samtal eller återberättande av det som upplevts. En annan fråga är om olika typer av "minnesmaterial" påverkar hur man minns.

Utformningen av metoden påverkar också hur man minns. I min studie prövas en variant av retrospektiv metod med **påminnelsemoment**, *cues*, i form av en *rundvandring* med informanten på det tidigare daghemmet, samt en efterföljande intervju då även *foton* används. En sådan uppläggning har jag inte sett använd någonstans. En *life history* ansats slutligen betonar helheten och att informanten skall ge sin egen innebörd av vad de upplevt. Detta kan påverkas av samspelet med forskaren och av metodens och intervjufrågornas utformning. I min studie används en ostruk-

turerad form under rundvandringen och en mer strukturerad med frågeområden under intervjun. En precisering av den första delfrågan på det metodprövande syftet om hur informanterna fungerar blir då:

1. Vad kan informanter erinra sig från förskoleåldern?

2. Hur inverkar informantens ålder, avståndet till det erfarna och erfarenheternas art på hur man minns?

3. Finns medvetna eller outtalade skillnader mellan dåtid och nutid i informantens beskrivningar?

4. Hur påverkar metodens utformning med påminnelsemoment och mer eller mindre strukturerad intervju?

Studien har en sammansatt design. Man kan säga att barn och pedagoger befinner sig i miljön på olika nivåer eller olika sidor, barnen som brukare av miljön och de vuxna som utformare av den. Pedagoger ses här som en del av den pedagogiska miljön. Med detta synsätt blir pedagogernas förhållningssätt och sätt att hantera strukturer viktigt. Barns och pedagogers upplevelser av miljön behöver inte självklart stämma överens, både överensstämmelse och icke-överensstämmelse mellan barns och pedagogers upplevelse , mellan dynamiska och strukturella faktorer liksom mellan individuella och kollektiva upplevelser blir intressanta. Med utgångspunkt från barnen försöker jag följa sådana överensstämmelser på olika nivåer uppåt. Det metodprövande syftets andra del om mikro- och makronivåer handlar om dessa olika samband och kan preciseras på följande sätt:

1. Finns individuella respektive kollektiva upplevelser?

2. Finns det överensstämmelser mellan barns och pedagogers upplevelser då det gäller dynamiska respektive strukturella faktorer?

3. Hur förhåller sig upplevda dynamiska och strukturella faktorer på olika nivåer till varandra?

2.3 Upplåggning

Frågeställningarna i mitt övergripande kunskapsintresse och antaganden kring dem har behandlats i det första avsnittet. Eftersom denna förstudie omfattar *tolv* barn och *två* förskollärare uppdelade på tre olika pedagogiska miljöer ger detta ett underlag som behöver utvidgas för att få tillräckliga kvalitativa variationer, särskilt då det gäller att se på skillnader i upplevelser av olika pedagogiska miljöer. Svaren som redovisas kan därför betecknas som preliminära då det gäller de övergripande frågorna.

De preliminära resultaten utgör samtidigt en del av svaren på de teori- och metodprövande syftena. Kapitlen 3, 7 och 8 svarar i huvudsak på det teoriprövande syftet, kapitlen 4, 5 och 6 är de centrala som svar på det metodprövande syftet. Resultatdelen som helhet svarar på frågan vad barn kan minnas från förskoleåldern och ger en bild av individuella och kollektiva upplevelser hos barnen. Avsnittet som handlar om hur olika pedagogiska miljöer upplevts svarar på frågor om överensstämmelser och skiljaktigheter mellan informanter i olika åldrar, mellan barn och pedagoger och mellan dynamiska och strukturella faktorer. Avsnittet om självbild och effekter ger en del av svaren om växelspelet mellan dåtid och nutid och minnet som en levande kraft i nuet. En närmare precisering av vad olika kapitel och avsnitt svarar mot redovisas i sitt sammanhang.

På grund av förstudiens teori- och metodprövande syften kan man säga att både teori- och metoddelar utgör en del av resultatet. Syftena kommer därför före teoridelen. Förstudien redovisas i övrigt i vanlig rapportform förutom det första och det sista kapitlen som utgör en "ramberättelse" till studien. Det första berättar om vilket intresse och vilka frågor som gett upphov till den här förstudien och det sista vilka slutsatser som dragits av den i form av en plan för en kommande huvudstudie.

3. En teorigenomgång

3.1 Inledning

Sökandet efter teori och litteratur för mitt övergripande kunskapsintresse har skett parallellt med den empiriska delen av min förstudie i en slags växelverkan. Datainsamlingen i min förstudie genomfördes inte utifrån en speciell teori utan relativt förutsättningslöst utifrån min egen förförståelse. Den enda forskning med ett barnperspektiv på barnomsorgen som jag då funnit var Dencik, Bäckström och Larsson (1988). I analysfasen har en ömsesidig påverkan skett mellan analysen av empiriska data och urval av teorier som känns relevanta. Jag skall här inledningsvis redovisa mitt urval av teori och tidigare forskning och resonera kring detta.

Ett självklart område att ta upp är tidigare forskning om barnomsorg. Eftersom den är omfattande försöker jag göra ett urval utifrån mina intresseområden. Forskning gjord med något slag av barnperspektiv blir då viktig, liksom forskning där barns uppfattning sätts i relation till vuxnas förhållningssätt och pedagogik. Jag går också in på studier som berör daghems kvalitet och hur olika faktorer påverkar den pedagogiska miljön och barns utveckling.

Vad barn uppfattat och minns från sin daghemsvistelse kan betraktas ur ett utvecklingsperspektiv. Utvecklingspsykologisk teori blir därför aktuell. Minnet och hur det fungerar blir intressant ur flera synvinklar, bla den metodiska. Minnesteori och även metodlitteratur behöver komma in. Utvecklingspsykologi och minnesteori är två stora forskningsområden inom psykologin som inte haft mycket gemensamt varken i metod eller innehåll annat än på området minnets utveckling hos barn. Självklart är inte min avsikt att göra en fullständig genomgång av två så stora forskningsområden. Jag är intresserad av det som är relevant för min studie.

Då jag tagit del av modern forskning inom de båda områdena har jag med stor fascination funnit att de har tydliga beröringspunkter. Den gren av minnesforskningen som är intressant för mig är den som handlar om autobiografiska minnen och som tar upp minnen relaterade till det som brukar benämnas självet. Området är nytt och i utveckling och forskarna förutser en integration mellan olika områden. Conway säger i sin introduktionsbok om autobiografiskt minne (1990, sid 104) att *"-the intersection of self, emotion and memory in cognition undoubtedly represents one of*

the key areas in which psychology must advance if the discipline as a whole is to progress".

Då jag läst om autobiografiskt minne har jag funnit att självet och självbilden är centrala begrepp. Dessa begrepp, *the self, self-system, self theory* har också fått en större betydelse inom utvecklingspsykologin de sista tio åren. Harter, en utvecklingspsykologisk forskare (1983) välkomnar självets återkomst som en legitim konstruktion. Vi kan inte längre nöja oss med, säger hon, att någon studerar kognition, någon känslor osv. Frågor rörande självet kräver att man bryggar över de här områdena och ser hur de interagerar. Forskare inom båda områdena betonar alltså att en integration krävs. Eftersom min forskning berör både minne och utveckling och eftersom självbild verkar vara ett gemensamt, integrerande begrepp för dessa båda områden har det lett mig till att se på detta begrepp även inom utvecklingspsykologin.

Går man så till utvecklingspsykologisk teori visar det sig att nyare forskning i sin tur intresserar sig för minnet och minnets betydelse för självets utveckling. Psykodynamisk teori har ju från början byggt på minnesdata och Freuds teori om barndomsafasi har som vi ska se utmanat minnesforskarna. Det senaste uppmärksammade bidraget till psykodynamisk utvecklingsteori har skapats av den amerikanske psykoanalytikern och barnforskaren Daniel Stern. Han har byggt upp en teori om självets utveckling som är en integration av modern experimentell spädbarnsforskning och ett psykodynamiskt synsätt. Här visar det sig att han också utvecklar en teori om minnets betydelse för den normala utvecklingen under livet (Stern, 1991).

Från olika håll närmar sig alltså minnesforskning och utvecklingspsykologi samma tema, självbildens betydelse för minnet liksom minnets betydelse för självbilden. Områden som fokuserar detta är autobiografisk minnesforskning, kognitiv självbildsteori och Sterns teori om självets utveckling. Detta tema, hur minnet och den bild man har och vill ge av sig själv ömsesidigt påverkar varandra är också centralt i den metodlitteratur som tar upp reliabilitets- och validitetsproblem inom forskningsmetoderna *life history* och *oral history* och som ibland hänvisar till minnesforskning, trots att de är framsprungna ur andra traditioner. Jag gör därför det djärva greppet att sammanföra minnesteori och metoddiskussion på så sätt att jag i tillämpliga fall låter dem besvara samma frågor. Metodlitteraturen tar jag upp i ett särskilt kapitel. I detta tar jag också upp vad metodlitteraturen säger om life history-metodens potential att koppla samman skeenden på mikro- och makroplan.

Att föra samman teori och tankar från olika områden blir en slags teoritriangulering.

Vistelse på daghem är ett sammansatt fenomen som omfattar alla aspekter av utveckling. Självbild är ett begrepp eller en konstruktion som är en sammanfattning av olika utvecklingsområden och erfarenheter för barnet. Om det är så som minnesforskaren Marigold Linton (1986, s.66) säger *"In a sense we are the memories we access"*, så är det relevant att tänka sig att en daghemsvistelse bidragit till uppbyggnaden av självbilden och att "effekterna", resultatet av en daghemsvistelse finns inbyggda som en del av den. Självbilden som den ser ut idag påverkar sedan hur man minns och beskriver det förflutna. Självbild och minne skulle då vara fruktbara begrepp både då det gäller min resultatdel om barns upplevelse av sin daghemsvistelse och då det gäller metoddelen.

Då jag slutligen ställer upplevelser av kontexter mot varandra och kopplar ihop skeenden på olika nivåer på mikro- och makroplan har jag valt att använda mig av Anthony Giddens struktureringsteori som vill beskriva och förklara skeenden över tid utifrån både samhälleliga strukturer och egna intentioner hos mänskliga aktörer. Intressant nog finner man här samma skärningspunkter, han använder sig av psykodynamisk teori liksom av teorier om minnets funktioner.

3.2 Forskning om barnomsorg

Forskningen om barnomsorg är omfattande. Studierna kan skilja sig åt med avseende på flera faktorer. De kan ha olika perspektiv, t ex barnperspektiv eller vuxenperspektiv, de kan ha olika teoriramar, för att formulera problembilder, eller för att förklara de företeelser som studeras, t ex ekologiska eller strukturella synsätt. Metoderna och sättet att analysera kan vara kvalitativa eller kvantitativa. I effektstudier kommer mätbara effekter på barns utveckling, som prestationer av olika slag, i fokus.

Då jag skall göra ett urval ur denna mångfald har jag i första hand valt studier som har ett barnperspektiv av något slag på barnomsorgsverksamhet. Därefter gör jag en översikt över vad forskningen säger om den pedagogiska miljön på daghem och olika kvalitativa variationer i den, samt hur daghemsvistelse påverkar barns utveckling.

3.2.1 Barnperspektiv på barnomsorgen

Begreppet barnperspektiv i forskning kan ges olika innebörder. Det "äkta" barnperspektivet är ju att barnen själva talar om hur de uppfattar och upplever sin omvärld. Det innebär då *barns perspektiv inifrån*. Detta perspektiv kan, som i min studie, göras retrospektivt. Det kan då kallas ett *barnperspektiv inifrån*. Slutligen kan vuxna ge ett *barnperspektiv utifrån* som konstrueras med hjälp av tex observationer. I det som följer skall jag ge exempel på studier med dessa olika barnperspektiv på barnomsorg och se vad de innehållsmässigt kommer fram till. Jag börjar med att lyfta fram det fåtal studier med retrospektivt barnperspektiv som jag funnit, jämför det sedan med vad barns perspektiv inifrån respektive ett barnperspektiv utifrån ger för resultat.

Att fråga vuxna om deras barndom är ett perspektiv som förekommer inom historisk och etnografisk forskning av kvalitativt slag då metoderna kallas *oral history* och *life history*. Inte heller där är det särskilt vanligt. Thea Thompson(1972) har t.ex. studerat edwardiansk barndom. Barman (1989) har studerat pojkars uppväxt i engelsk privatskola i British Columbia i ett projekt om kanadensisk barndom. I Norge har etnologen Gjesdahl Christensen (1981) gjort en studie av barndom i Egersund. Att studera "normal" barndom med hjälp av retrospektiv metod förespråkas av Aronsson (1984), professor vid det tvärvetenskapliga Tema Barn i Linköping. Hon menar att det vanligaste har varit att studera en avvikande barndom, och även skönlitterära barndomsskildringar är gjorda av ett speciellt urval av människor, som själva kunnat formulera vad de upplevt. Erfarenheterna som de här nämnda forskarna har gjort är intressanta för mig främst ur metodisk synvinkel och inte så mycket ur innehållssynpunkt eftersom daghemsvistelse är en så pass ny barndomserfarenhet. De redovisas därför på avsnittet om metodlitteratur.

Då jag påbörjade denna studie hade jag inte sett några undersökningar där man frågat ungdomar och vuxna om deras upplevelser av att vara på daghem. De studier jag nu funnit har jag inte kunnat ta del av i sin helhet eftersom jag bara haft tillgång till korta sammandrag.

Inom ramen för ett finskt projekt om Barns beteende och uppväxtmiljö, har Huttunen och Tamminen (1991) gjort en delstudie med syfte att utforska barns egna minnen och erfarenheter av daghem och familjedaghem. Dessa ställs sedan i relation till olika bakgrundsvariabler som kön, olika slag av barnomsorg, stads- eller landsmiljö. Hela undersökningen är gjord inom en

utvecklingsekologisk ram och innefattar även data från föräldrar och personal. Denna studie har liksom min ett retrospektivt barnperspektiv, men en annan metod och ett betydligt större underlag. De lät ett landsomfattande urval av barn i årskurs tre till fem skriva en uppsats om sin daghemstid, totalt 704 elever, 339 flickor och 365 pojkar.

Rubriken som gavs för uppsatsen var Mitt daghem eller Mitt familjedaghem och med följande instruktion: Berätta om dina lärare/vårdare, om dina vänner, vad du gjorde och vad du tyckte om att vara där, vad som var bäst och vad som var sämst. Ca tre fjärdedelar av materialet handlade om hel- eller deltidsförskola.

Materialet analyserades noggrant så att man tog fram vilka olika teman barnen behandlat och med vilka frekvenser de förekom. De teman som förekom i flest uppsatser och också omnämndes mest positivt var lärare/vårdare, kamrater och lek. De mest negativa intrycken handlade om vilan, och i viss mån om att bli retad och företeelser i samband med hygien och regler.

Dessa teman samlades sedan till sju huvudkategorier. De största kategorierna, räknat i procent av alla yttranden, handlade om pedagoger (21.8%) eller andra barn (22.8 %). Dem hade ju barnen också instruerats att skriva om. De övriga kategorierna benämner författarna *basic trusts* (måltider, vila , hygien), 14.4 %, *educational activities* (lek, spel, vuxenledda aktiviteter), 12.6%, fysisk omgivning, 12.5%, organisation 7.6 samt system (t ex schema, regler och uppfostringsmetoder), 8.3%. Leken finns inte som egen kategori men var ett område som barnen skrev mycket om.

Över materialet som helhet bedömdes 51% som positiva, 45 som neutrala och endast 4% som övervägande negativa till sin barnomsorg. Med en annan, mindre generell bedömning, fanns 24% klart positiva, 67% neutrala och nio procent negativa. Det mest positiva var kamrater, lek och vuxna, det mest negativa var vilan. Deltidsbarn var mer positiva än heltidsbarn vilket författarna tror delvis kan bero på att man då inte har någon vila. Intrycket av lärarna var mer positivt hos heltidsbarn, daghem mestadels bättre än familjedaghem. Flickor var något mer positiva än pojkar till sin daghemsvistelse, särskilt till vuxenledda aktiviteter och till lärare, pojkarna var mer positiva till utelek och sport, och mer kritiska till lärarledda aktiviteter, regler och rutiner.

Flickorna var också mer verbala och skrev längre uppsatser med fler ämnen. Metoden betonar språkförmåga och passar bättre för flickor, menar författarna men de menar också att metoden är reliabel. De slutsatser de drar är att styrkan i finska daghem ligger i

kamrater, lek och lärare och att barnen tycker att det är roligt. De har också jämfört barnens uppfattning med föräldrarnas och menar att de i stort sammanfaller. Om den analysen är gjord på grupp eller individnivå framgår inte. Att pedagogerna ihågkoms särskilt positivt, menar författarna är viktigt. (I Finland finns en större skillnad mellan förskollärare och outbildad vårdpersonal som förmodligen speglas i barnens svar.) Huttunen och Tamminen (1991) menar att resultatet understryker behovet av utbildad och kvalificerad personal för att få det barncentrerade och flexibla arbetssätt som både barn och föräldrar vill ha.

Författarnas analys är gjord på ett kvalitativt material producerat av barn. Trots detta tycker jag att man saknar ett mer inträngande barnperspektiv och en kvalitativ analys, som t ex tar upp på vilket sätt tillvaron på daghem har mening för barnen och hur olika variabler och teman hänger ihop i deras föreställningsvärld, deras tolkning helt enkelt. Det blir istället mycket räknande av frekvenser, vilket innebär att barnen och deras uppsatser behandlas onödigt mycket som objekt eftersom materialet borde ge utrymme även för ett tydligare subjektivt perspektiv. Det beror möjligen på att jag bara har tillgång till en kort sammanfattning, hela resultatredovisningen är på finska. Det beror möjligen också på materialets storlek, som ju är en styrka så tillvida att man med någorlunda säkerhet kan fastställa generella tendenser i barns upplevelse av barnomsorg. Trots att de vuxna lyfts fram först i instruktionen får kamrater och lek sammantaget det största utrymmet i uppsatstexterna.

Den utvecklingsekologiska teorin ser på många samverkande yttre faktorer som påverkar barnets utveckling, men är också intresserad av en upplevelsedimension, den subjektiva miljön. Svenska forskningsprojekt med denna teoriram och med inriktning på daghemsforskning har därför också intresserat sig för barnens upplevelse av sin daghemsvistelse. Ett sådant är FAST-projektet under ledning av Andersson (se t ex Andersson och Gunnarsson, 1990) som under våren 1991 dragit igång ett delprojekt med ett retrospektivt barnperspektiv. En studie genomförs av Strander, (1993) som i tidskriften Locus ger preliminära resultat från sin studie. Hon har, tillsammans med Kihlblom, intervjuat 40 tonåringar om deras erfarenheter från sin daghemstid.

Resultaten visar att nio av tio ungdomar är positiva när de talar om sin daghemstid, de betonar vikten av kamrater och att få leka och uttrycker behov av glädje och av regler och även att kunna överträda dem. Den viktigaste lärdomen av daghemsvistelsen var den sociala träningen, som understryks av 37 av de 40 ungdo-

marna. Konflikter var inte vanliga. Upplevelsen av personalen är blandad, elva har negativa upplevelser, övriga uttrycker positiva minnen och att man kunde få hjälp när man behövde. Hemmet var det viktigaste, medan den dagliga separationen från föräldrarna av hälften upplevdes som lätt, en fjärdedel som svår och resten hade en blandad bild.

Ett opublicerat material som jag kommit i kontakt med är tio intervjuer av barn mellan 12 och 17 år om deras daghemstid, gjorda 1992 inom ramen för en kurs på Tema Barn i Linköping och med delvis samma frågor som jag använt mig av. Även i detta material är de flesta barn positiva till sin daghemsvistelse och till personalen. Två tonåringar, 13 och 15 år är mest negativa. Att ha känt sig mobbad, blivit retad även av personal är skäl som kommer fram. Andra skäl är att inte uppskatta stämningen; lite glädje, mycket regler och osäkerhet om man gör rätt.

Ett mycket kort retrospektivt perspektiv har jag funnit i en utbildningsrapport gjord på förskollärarutbildningen i Norrköping, då Wallén(1991) intervjuat 13 sjuåringar om deras nyligen avslu tade daghemsvistelse. De flesta barnen kände hon väl eftersom hon i flera år arbetat som barnskötare på deras daghem. Samtliga barn utom ett ansåg att daghemsvistelsen varit bra och kul, mestadels pga kamrater och lek. Personalen hade upplevts som bra och snälla, av alla utom två barn. Mer än hälften av barnen ansåg att fröknarna ibland var med och lekte. Barnen upplevde att det var personalen som bestämde men att de själva ha visst inflytande t ex under fri lek. Daghemmets regler var accepterade av de flesta.

Barnen fick också ge en självbild, en uppfattning av sig själva som daghemsbarn. De flesta ger en positiv bild, två kan se både positiva och negativa drag hos sig själva. Wallén antyder här att några av barnen ger en självbild som är den rakt motsatta mot hur de var på daghemmet enligt hennes uppfattning som personal där. Till exempel kan ett barn säga att fröknarna tyckte barnet var bra, var bra på att följa reglerna, åt upp maten då det enligt Wallén har förhållit sig tvärtom.

Tidsavståndet i Walléns studie är så pass kort att man kan säga att det ger *barns perspektiv inifrån*. Forskare som under åttiotalet gjort intervjuer med förskolebarn och alltså kunnat ge barns perspektiv inifrån, är Pramling (1983) som utarbetat ett sätt att intervjua förskolebarn om inlärning (se även Doverborg-Österberg och Pramling,1985), samt Ekholm och Hedin (1984), som utarbetat en test där barnen genom att välja bilder av situationer eller ansikten med olika känslouttryck får beskriva sin upplevelse av olika daghemssituationer. Denna studie gjordes på 145 barn (78 pojkar

och 67 flickor) på tolv daghem. Studien visade att barn generellt var positiva till daghemsvistelsen, de äldre barnen i högre grad än de yngre och att drygt hälften upplevde kamratskapet positivt.

Inom ett projekt om Lek och inlärning har Kärrby (1990) gjort en studie på barn från två förskolor med syfte att få barnens uppfattning och beskrivning av lek och läroprocesser. Samma situationer, vuxenstyrd aktivitet, planerad aktivitet och fri lek studerades med hjälp av både observationer och efterföljande intervuer med barnen. Resultatet visade att lek och självinitierad aktivitet framställs mer sammanhängande av barnen än aktiviteter strukturerade av vuxna. Leken blir en serie händelser med en inre logik, organiserad efter barnens egna mentala principer, styrd av deras egna motiv. Kärrby konstaterar att barn minns lek bättre än inlärningsaktivitet. Framställningen av inlärningssituationer var mer fragmentarisk och låg på en handlingsnivå utan att vara insatt i ett sammanhang och hade sällan förståelse för den vuxnas mål.

I leken skapar barnen en egen struktur, säger Kärrby (1990) och kunskaper får en funktion att föra leken framåt. I samling uppfattar barnen och lär sig situationens sociala innebörd mer än en användbar kunskap. Kärrbys slutsats är att lek och inlärning omfattar skilda mentala processer. I en utbildningsrapport gjord vid förskollärarutbildningen i Norrköping intervjuade Johansson (1990) 13 barn i sexårsåldern om deras daghemsvistelse. Resultaten visar att en majoritet av barnen anser att lek, tillsammans med kamrater är det roligaste. Barnen ansåg inte att fröknarna brukade vara med dem och leka och många ville det inte heller.

I doktorsavhandlingen *Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende* som delvis har utvecklingsekologisk utgångspunkt relaterar Ekholm och Hedin (1991) i första hand barns beteende, men även barns egen upplevelse av daghemmet till olika slags klimat där. De utgår från klimatbegreppet som är ett sammansatt begrepp, som mäts främst med beteendevariabler men även med upplevelsevariabler och som de antar har en viss stablitet och vara relativt tids- och i viss mån även personobundet. Svaret blir att barnens beteende är relaterat till de olika klimaten, nuinriktat, framtidsinriktat eller genomsnittligt. Det är däremot inte barnens upplevelse. Den har mätts med ovan nämnda bildtest. De variabler som mätts är upplevelse av relationerna med varandra, av inflytande, av allmän omsorg, av vuxnas relationer med varandra, samt barnens allmänna känsla för daghemmet samt av de vuxnas reaktion på olydnad.

Barnens upplevelser verkar mer individuellt betingade än bero på klimat, säger forskarna. De iakttar vissa skillnader som

dock inte är signifikanta. Författarna menar själva att det kan bero på att mätningarna är gjorda på institutionsnivå, och att det är en alltför övergripande nivå för att man skall kunna avläsa några skillnader. Jag tror att de också kan ha valt att fråga barnen om företeelser som är relativt konstanta över tid och inte beror på skillnader i klimat. Klimatbegreppet framställs här som en ganska opersonlig, närmast strukturell företeelse, "inbyggt i väggarna" på institutionen och inte särskilt påverkbar. Forskarna menar ändå att både yttre ramar och inre socialpsykologiska förhållanden styr klimatet, de yttre ramarna mer genom hur de upplevs av personalen. Det man avser med klimatbegreppet är förmodligen mer knutet till person och tid. För att fånga upp detta behöver tidsperspektivet vara längre. Det behöver också innefatta ett studium av förändring i barngrupp och personalgrupp avdelningsvis, något som författarna också uttrycker (Ekholm, Hedin, 1991).

En annan studie med ett slags antropologiskt perspektiv på daghemmen som också har ett *barnperspektiv utifrån* är Frasboprojektet som bedrivs parallellt i Sverige och Frankrike med Lars Dencik som ansvarig för den nordiska delen och Philippe Ariés för den franska. I boken Barnens två världar (Dencik, Bäckström, Larsson, 1988) beskrivs barnens tillvaro i både hem och daghem och hur dessa samverkar med varandra till en helhet sedd ur barnperspektiv. Detta barnperspektiv byggs upp i huvudsak med hjälp av systematiska observationer av barn och personal i daghemsmiljön, men också med hjälp av intervjuer med föräldrar och personal. Barnperspektivet är alltså här ett perspektiv utifrån då de vuxna försöker se daghems- och hemtillvaron ur barnets perspektiv och tolka det man ser så att det osynliga och det vanliga görs synligt.

Detta har gett en del resultat som inte stämmer med de vardagliga och vetenskapliga uppfattningar som finns. Ett sådant resultat är att det inte är de vuxna som är den viktigaste socialisationsresursen för barnen utan det är de andra barnen i barngruppen. En aktiv självsocialisering som går ut på att vara lika de andra barnen pågår hela tiden, och framförallt aktiva och jämnåriga barn är förebilder. De andra barnen fungerar för varandra som social resonansbotten, sociala modeller och magneter men också varandras medmänniskor och kontakten med de andra barnen är omfattande och intensiv och konflikter är sällsynta. Om de vanliga lekkamraterna är borta söker sig barnen utan synliga sorgereaktioner till nya, menar författarna som dock inom parentes påpekar att de inte vet något om barnens inre upplevelser.

Interaktionen mellan barn och personal är ringa och präglas av ett slags professionellt disengagemang, med neutralitet och instrumentalitet, man tar kontakt då man har ett ärende. Barnen agerar och de vuxna reagerar. De barn som själva tar mest kontakt, blir också mest kontaktade av personalen. Kontakten präglas av att både personal och barn är utbytbara och att alla skall behandlas rättvist, dvs lika, något som författarna kallar en strukturell jantelag. Personalen har olika funktioner, som arbetsledare åt barnen, som bläckfisk, då allt skall övervakas samtidigt, och som ordningens väktare. En stor del av kontakterna handlar om detta. Barnen möts av kraven att utöva självdisciplin och att tillägna sig en autonomi som går ut på att göra det man förväntas göra på egen hand. Egna initiativ "nedmuntras" dock.

Ingenting tyder på, menar författarna att barnen skulle ha de vuxna som sociala modeller. Går personalen in och leker med barnen fungerar de dock som sociala magneter och de beskriver också att barnen kan överta rollen som ordningens väktare. I det kontorslandskap som daghemmet utgör tar barnen och de vuxna ibland "sociala pauser" genom att försjunka i sig själv eller göra något för sig själv. Personalen verkar ibland uttråkade av sitt arbete, säger författarna, och de talar sällan med barnen varken om barnens liv eller det egna livet eller samhällslivet utanför daghemmet.

Författarna har undersökt två olika daghemsavdelningar, en med små barn och en syskonavdelning. En skillnad mellan dem är den språkliga interaktionen. Den språkliga aktivitetsnivån är högre på syskonavdelningen för både barn och vuxna.

I sin analys av vad de iakttagit lägger författarna förklaringarna helt på strukturella faktorer. De talar om "de osynliga händerna " bakom ryggen på både barn och vuxna som leder till en funktionsstyrd uniformering. Det kan för barnens del vara barngruppen, dess ålderssammansättning, språkanvändningsförmåga och stabilitet. Personalen styrs av att de arbetar med barn de inte själva valt och som är många, att de förväntas behandla dem rättvist, att de kommer in i redan etablerade grupper, att de är lönearbetare och har ett lågstatusarbete. Detta styr, menar författarna, hur personalen kan relatera till barnen. De menar också att personalen blir uttröttad av att ständigt umgås med små barn som är på en annan nivå och med barn de inte känner. Föräldrarna bryter inte denna vall av främlingsskap. Ibland bryter personligheten snarare än pedagogisk målsättning och utbildning igenom i personalens handlande.

Studien visar också på vilka olika verkligheter samma barngrupp kan ge olika barn beroende på hur deras hemmiljö samverkar med daghemsmiljön, positivt eller negativt. Här talar författarna om Matteuseffekten, åt den som har skall bliva givet, vilket innebär att en del barn får ut det bästa av båda miljöerna, en del inget riktigt bra av någon. Även detta styrs av strukturella faktorer som föräldrarnas arbetsvillkor, m m. Författarna kommer fram till att det inte räcker med utbildning och planering, personalen kan inte lyfta sig i håret. Åtgärder måste vidtas på ett strukturellt plan framförallt då det gäller föräldrarnas arbetstider. De menar att handlingsmöjligheterna i liten grad är bestämda av subjektiva hållningar och kunskaper. Utbildning skulle, menar de, handla om insikt i föräldrars respektive daghems arbetsvillkor och att de inte är utbytbara eller bör försöka efterlikna varandra (Dencik, Bäckström och Larsson, 1988).

Den starka betoning som författarna lägger på strukturella faktorer som förklaringsgrund har ingen tydlig förankring i data. Jag tror de är viktiga men anser inte att de räcker som förklaringsgrund. Att barngruppens sammansättning påverkar barnen tror jag är riktigt men också att barnet måste ses som en tänkande och kännande varelse. Forskarnas eget begrepp aktiv självsocialisering är viktigt här och betonar den egna intentionen.

Den egna intentionen måste finnas med som förklaringsgrund även till personalens agerande. Författarna menar att personalen är hindrade att uppnå både ett personligt och ett professionellt engagemang, eftersom de inte får engagera sig för enskilda barn och inte heller har mål eller utvärderingskriterier för att känna att de gjort ett gott arbete i övrigt. De villkor som beskrivs ovan delas med alla som arbetar med människor i samhällets tjänst och slutsatsen skulle bli att man inte kan arbeta med andras barn. Personalen beskrivs här som utifrånstyrda utan egna intentioner. I motsats till författarna tror jag att det finns ett frirum för egna initiativ i arbetet som dock inte alltid utnyttjas.

De erfarenheter av barnperspektivet som börjar komma från olika håll är samstämmiga då det gäller en övervägande positiv upplevelse av daghemstiden, främst då det gäller lek och kamrater. Det är intressant att iaktta att de olika typer av barnperspektiv som jag redovisat här inte motsäger utan stärker varandra. Barnens upplevelse sammankopplas i en del av studierna ovan med iakttagelser av personal och med strukturella faktorer. Den utvecklingsekologiska teorin vill genom olika hypoteser koppla olika nivåer till varandra. Det som skiljer min empiriska studie från dessa är att jag tar in en *tidsaxel* och en *tät kontext*, så tillvida att

jag undersöker *en* avdelning över tid. Kontext finns på hög nivå hos Huttunen och Tamminen i form av barnomsorgstyp eller landsbygd - stad, hos Ekholm och Hedin i form av daghemsklimat. Dencik, Larsson och Bäckström redovisar data på avdelningsnivå men håller förklaringarna på en generell, strukturell nivå. En tidsaxel då det gäller kontexten finns inte i någon av studierna.

3.2.2 Pedagogisk miljö på daghem och barns utveckling

Daghemsforskningen, särskilt i USA, har varit mycket omfattande. Flera forskare (Belsky, 1984, Clarke-Stewart, 1987, Ekholm och Hedin, 1991) beskriver denna daghemsforskning i olika vågor. I den första under tidigt 70-tal ställde sig forskarna frågan om barnomsorg är bra eller dåligt för barnen. Det visade sig svårt att svara ett entydigt ja eller nej på den frågan. Den andra vågens forskning under sent 70-tal ställde frågan om vilka effekterna av olika slags barnomsorg är. Clarke-Stewart beskriver den tredje vågen så, att forskarna då ställer mer komplicerade frågor om hur kombinationseffekter av daghems- och hemuppfostran påverkar barns utveckling. Man kan väl säga att både Fastprojektet, det finska projektet och Denciks forskning hör till denna sista våg.

Forskningen i USA har ofta varit inriktad på effekter på barnen, kortsiktiga eller långsiktiga. En del sådana studier finns även i Sverige, som tex FAST-projektet och Hwangs och Brobergs forskning i Göteborg. I Sverige finns också studier som inriktar sig på daghemmet som pedagogisk miljö eller pedagogiskt system (Kärrby, 1986 och Ekholm och Hedin, 1991). Många sammanfattningar av daghemsforskningens resultat har gjorts. Jag stöder mig i huvudsak på dessa då jag här gör en översikt. Jag tar då först upp vad forskningen säger om relationen mellan hem och daghem, därefter något om enskilda strukturella faktorers inverkan på utveckling för att sedan se på helhetsbilden av daghemmet som pedagogisk miljö och vad det ger barnen för olika erfarenheter. Därefter sammanfattar jag vad man anser sig veta om effekter på barnen på kort och på lång sikt för att avsluta med en diskussion om begreppet kvalitet på daghem.

Då man ställde sig frågan i den första vågen av daghemsforskning om daghem var bra eller ej för barnen fanns den underförstådda tanken att det normala var vård av modern i hemmet, att annat antagligen var skadligt och att daghem var en åtgärd för problemfamiljer. Detta gällde USA men förmodligen även Sverige. Även om det inte gick att få ett entydigt svar på om daghem var bra eller ej eftersom frågan var för enkelt ställd, så verkar man ha fått

ett tydligt resultat; vistelsen på daghem har ingen skadlig effekt på det emotionella bandet till föräldrarna. Barn är fästa vid sina föräldrar och ersätter inte den relationen med en relation till en vårdnadsgivare (Clarke-Stewart, 1982, Andersson, 1990, Lamb och Sternberg 1990 och Rutter, 1982).

Belsky (1988) pekar dock på att det finns risk för en störd relation om vistelsen på daghem är omfattande och sker under det första levnadsåret. Detta grundar han på en granskning av studier gjorda med Ainsworths strange-situationtest då barns reaktioner på separation från modern mäts i en laboratoriesituation. Detta har bemötts på olika sätt. Clarke-Stewart (1982) tolkar resultatet av testet så att barnomsorgsbarn är mer självständiga, Andersson (1990) menar att barn som är vana vid separationer knappast reagerar på samma sätt som hemmabarn och Belsky själv (1988) medger att resultatet kan bero på barnets hemmaerfarenheter likaväl som på daghemsvistelse.

Familjebakgrund visar sig som alltid ha stark genomslagskraft då det gäller barn både i och utanför barnomsorg. Clarke-Stewart (1987) menar att familjefaktorernas påverkan är starkare än barnomsorgsfaktorer och att interaktiva effekter här är viktiga. Belsky, Steinberg och Walker (1982) pekar på betydelsen av den ekologi och kultur barnomsorgen ingår i och attitydernas betydelse. Lamb och Sternberg (1990) lyfter fram att man måste se till barnets kompetens innan det börjar i barnomsorg och betydelsen av föräldrarnas attityder till barnomsorg och hur den passar in i deras livsmönster. Everson, Samat och Ambron (1984) visar att mödrar som är i konflikt om sitt beslut att utnyttja barnomsorg eller ej har mindre välanpassade barn och Hock (1984) konstaterar att små barn är mycket känsliga för moderns ängslan, ju större separationsångest modern har, desto lägre är barnets anpassning. Hemmets betydelse påpekas även av svenska forskare t ex Kärrby (1992) och Broberg (1992). Kihlblom (1991) kom fram till att då mödrarna är nöjda med sin kombination av yrkesroll och föräldraroll har detta en positiv effekt på barnens anpassning och trygghet senare i livet. Att daghemmet också kan påverka hemmet påpekas av t ex Belsky, Steinberg och Walker (1982) och det visar också Dencik, Bäckström och Larsson (1988).

Den andra vågens daghemsforskning ägnade sig främst åt att jämföra olika typer av barnomsorg som daghem, familjedaghem och hemvård m m. Denna forskning har inte gett någon entydig bild. Clarke-Stewart (1987) säger i sin översikt att då det gäller typ av barnomsorg finns det ett visst mått av konsistens mellan olika studier, så att barn som varit på daghem har bättre

resultat på en rad mått för barns utveckling (språk, intelligens, social kompetens och oberoende) jämfört med hemmabarn eller barn i familjedaghem. Typen av barnomsorg spelar mycket liten roll, säger Osborn och Milbank (1987), förutsatt att barnet får adekvat vård, har kamrater och aktiviteter. Så småningom har man kommit till insikt om att variationerna inom olika typer av barnomsorg kan vara lika stora som variationerna mellan. Belsky, Steinberg och Walker (1982, s 80) uttrycker det så här: "*Type of program simply represents a statement of probability regarding the kinds of experiences that are more or less likely.*" Det har blivit nödvändigt att se på daghemmets inre kvalitet. Belsky (1984) beskriver att här finns tre slag av studier, de som ser på samband mellan olika strukturella faktorer och utveckling, mellan strukturella faktorer och barnens erfarenheter samt mellan erfarenheter och utveckling. Att se på sambanden mellan alla dessa faktorer är ovanligt.

Vanligtvis har forskningen handlat om hur olika enstaka strukturella faktorer som personaltäthet, gruppstorlek osv påverkat barnen. Varken proportionen barn/vuxna, pedagogisk erfarenhet och utbildning eller personalomsättning ger entydiga resultat enligt Clarke-Stewarts sammanfattning (1987). Möjligen ger personalens utbildning utslag. Att utbildning påverkar menar både Belsky (1984) och Kärrby (1992). Personaltäthet verkar mest betydelsefullt för små barns utveckling (Kärrby, 1992) eller i kombination med gruppstorlek (Belsky, 1984) och behöver inte medföra ökad kvalitet (Palmérus och Hägglund, 1987). Broberg (1989) visade att det finns samband särskilt mellan daghemskvalitet och social kompetens. De faktorer som hade hög förutsägbarhet, förutom gruppstorlek och personaltäthet, var kamratgruppens sammansättning och struktur ifråga om åldersvariation och åldersblandning.

Detta är försök att ringa in enstaka faktorers betydelse för barns utveckling. Clarke-Stewart (1987) sammanfattar alltihopa så att det skall vara"*a licensed program in a center*". Det skall kännetecknas av att interaktionen skall vara frekvent, verbal, pedagogisk, barnen skall inte lämnas att leka mållöst med varandra, proportionen vuxna - barn skall vara adekvat, gruppstorleken skall vara acceptabel, personalen skall ha en balanserad utbildning i barns utveckling, inte för akademisk. I fortsatt forskning menar hon att man måste leta efter kurvilinjära samband, då det gäller olika faktorers effekter. Här ställer hon samman olika faktorer till en helhetsbild.

Ett par försök har gjorts att studera det pedagogiska systemet som helhet. En sådan undersökning är Kärrbys (1986), den andra är

Ekholm och Hedins (1991). Kärrby (1986) ha gjort en studie av 72 daghem och 43 deltidsgrupper för att studera förskolan som pedagogiskt system. Hon har en barnnivå där hon studerar 5-6 åringarnas aktiviteter, språk och gruppmönster, hon ser på ramfaktorer i form av personal- och institutionsförhållanden, på pedagogiskt struktur i form av personalens styrning och vill slutligen analysera sambanden mellan dem. Studien gjordes med observationer, 22 000 minuter i förskolan är studiens titel, och med sambands- och faktoranalys. Barnens aktiviteter är viktiga och barnnivån är utgångspunkt. På så sätt kan man säga att studien har ett slags barnperspektiv fast inte av de slag jag skildrat ovan.

I en frekvensanalys av aktiviteter hos barnen på daghem upptog fantasilek, vuxenledda samlingar och lässtunder, social samvaro utan lek vardera ca 10% av tiden, konstruktionslek drygt 4%. Traditionella pedagogiska aktiviteter som bild- och form, textil både med och utan lärarledning upptog ca 25%. Förflyttning och väntande tog 15%, rutinaktiviteter ca 8%. De flesta aktiviteter utfördes i par eller i liten grupp, i större grupp ca 3 % av tiden. Dialoger mellan barn upptog 14% av tiden, dialog barn - vuxen 7%. Det mesta var här och nu samtal och i något mer än hälften av tillfällena var det barnen som tog kontakt.

Förskolan präglas av ett dynamiskt samspel mellan vuxenstyrd och barnstyrd aktivitet, säger Kärrby (1986). Sambandsanalysen visade att framförallt språk och aktivitet påverkades i olika pedagogiska miljöer. I sin faktoranalys fann hon olika *pedagogiska mönster* av aktivitet, språklig form och gruppstruktur. Fyra olika faktorer hade samband med språk och aktivitet. Den första var styrningen, med polerna barn- eller vuxenstyrning. Den andra var gruppcentrering kontra individcentrering och den tredje språkdominerad aktivitet kontra materiallek. Den sista faktorn betecknas splittring och har ingen motpol. Den karaktäriseras av sökande, iakttagande och passivitet, att flyta omkring och att ofta byta sysselsättning.

Dessa faktorer i olika kombinationer bildar pedagogiska mönster. Personalorganiserad storgruppsaktivitet medförde mycket vuxenmonologer, instruktioner och uppmaningar, och arbete med enskilda parallella aktiviteter. Barnstyrda aktiviteter utfördes i smågrupp eller par med eller utan personal och i dialog mellan barnen. Både gruppcentrerad barninitierad smågruppsaktivitet och individcentrering som yttrade sig i språklig dialog mellan barn och vuxna och informell samvaro utan lek, var "dialogiska" poler, den ena med barnstyrning den andra med vuxenstyrning. Språkdomi-

nerade aktiviteter i smågrupp och med dialog och samvaro var en pol, motpolen var materiallek, barnstyrd i smågrupp.

Sammanfattningsvis kan man säga att hög grad av planering och hög grad av vuxenstyrda aktiviteter, liksom hög grad av regelbundenhet och rutin gav mindre kommunikation mellan barn och vuxna. Aktiviteter som styrs av barnens fantasi, av strukturerat material eller social samvaro med personalen var mer språkligt stimulerande. Dialog mellan barn gynnades mest av smågrupp utan vuxna.

Större barngrupp ledde till mer planering och strukturering från personalens sida vilket inverkar på kontakten, barn och vuxna talar mindre, barnen pratar mer med varandra. Hög personalomsättning leder till sämre social kompetens och intellektuell utveckling hos barnen. Mycket vikarier ger en lösare struktur, mindre kontakt med vuxna och mer kontakt mellan barnen (Kärrby, 1986). Detta visar något om vilka olika erfarenheter barn kan få pga kvalitativa variationer.

Ekholm och Hedin (1991) har också velat fånga helheten i miljön, med begreppet klimat. De urskiljer tre olika *uppfostringsklimat* som kopplas till barnens beteende. Nuinriktat klimat kännetecknas av högre personalrörlighet, de vuxna är passiva och deltar t ex ej i fri lek. De ger tjat och tillsägelser och pratar mer med varandra. Känslostämningen är kall och glädjelös. I denna miljö lekte barnen mycket i fri lek, hade fler konflikter och mållöst beteende och mindre ansvar. Det framtidsinriktade har lägre barnrörlighet, heterogen personalgrupp, vuxna är mer aktivt tillsammans med barnen även i fri lek. De pratade, diskuterade och samarbetade med barnen. Atmosfären var varm och glädjerik. Barnen samverkade mer, påverkade och diskuterade och hade färre konflikter. Det genomsnittliga klimatet slutligen, som omfattade de flesta daghemmen, hade en heterogen personalgrupp och samma goda samverkan med barnen. Barnen deltog mindre i ansvar och beslut.

Det fanns också två typer av *arbetsklimat*. Det ena hade avspända relationer som innebar bra samarbete, ingen rangordning och god arbetstrivsel. Ingen funderade på att byta arbete, de kände att de kunde utvecklas. I det spända arbetsklimatet var samarbetet sämre, stressigt och tungarbetat, konflikter och otrygg grupp. Man funderade på att sluta eftersom man inte lärde sig något nytt. Personalen beter sig ungefär lika i de båda klimaten, på ett professionellt sätt, möjligen tar man mindre initiativ i det spända klimatet. Stämningen fångas dock upp av barnen som håller sig mer för sig själva. De två typerna av klimat hade vissa

beröringspunkter så att det visade sig lättare att vara framtidsinriktad då personalrelationerna var avspända. Forskarna menar ändå att det inte finns ett enkelt samband så att om de vuxna trivs, trivs barnen.

Om man ser till strukturella faktorer som påverkar helheten i den pedagogiska miljön visade Ekholm och Hedins (1991) studie att arbetsklimaten hade mest samband med lednings- och organisationsfunktioner medan uppfostringsklimaten påverkades mest av personella bakgrundsfaktorer. En svensk studie som sett på sambandet mellan kvalitet och resurseffektivitet, mätt i antal barntimmar per personaltid, gjordes 1992 av Bjurek, Gustafsson, Kjulin och Kärrby och visade att det fanns inga direkta samband mellan resurseffektivitet och kvalitet, varken då det gällde ledningsfunktioner eller trivsel, men det krävs mer resurser i socialt svåra områden för att hålla samma kvalitet. Vad som främst skiljer daghem med hög och låg kvalitet är personalens utbildning. Dessutom hade högkvalitetsdaghemmen stabil personal. Pedagogisk kvalitet är alltså en fråga om professionell kompetens (Kärrby,1992). Sammanfattningsvis från sin egen Chicagostudie menar Clarke-Stewart (1987) att viktiga kvalitetsfaktorer är välordnad fysisk omgivning, receptiva, lyhörda och informativa vårdnadshavare och äldre, mer mogna kamrater.

Kärrby sammanfattar forskningsläget i boken Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn (1992) så att man funnit vid genomgång av ett stort antal undersökningar där man analyserat sambanden mellan barns utveckling och förskolans pedagogiska miljö ett antal faktorer som är viktiga i följande ordning:

- Personalens arbets- och förhållningssätt,
- mål och planering för verksamheten,
- samarbetet med föräldrarna,
- närmiljön, som utrymme och kost samt
- personalens kvalifikationer och utbildningsmöjligheter..

Hur personalen arbetar och förhåller sig till barnen är viktigast, det bör vara en varm relation där barnet kan utveckla sin självkänsla, och där personalen visar värme, personlig respekt och positivt stöd. Lyssnande, kroppskontakt, vänlighet, stor frihet inom gränser utmärker en sådan relation, som även personalen upplever som samarbetsvänlig och som liknar föräldrarelationen men med professionellt perspektiv. Pedagogens förmåga att strukturera intresseområden är viktig under punkt två, och god föräldrakontakt gör att barnen bättre kan tillgodogöra sig verksamhetens innehåll. Fysiskt utrymme och mat är oftast väl tillgodosett i Sverige, menar Kärrby, men inte bara utrymmet utan också sättet att

disponera lokalerna, med tanke på att barnen helst leker parvis eller i smågrupp (Kärrby,1992).

Att personalens förhållningssätt är en viktig faktor visar flera forskare. Ainslie och Andersson (1984) visar att barn utvecklar en "intermediate attachment" till personal på daghem, mindre stark än den till föräldrarna men starkare än till en främling. Farran, Burchinal, Hutaff och Ramey (1984) kom fram till att små barn föredrog vissa lärare och att det var ömsesidigt. Dessa relationer var dock mycket instabila, barn och lärare sorterade kontinuerligt om sig i de interaktionsmönster de tyckte om. Relationerna var alltså intensiva men icke varaktiga och ger ingen ersättningsrelation till barn från bristfälliga hem. Mindre än tio procent av tiden ägnade de vuxna åt att leka med barnen och det fanns slående differenser gentemot individuella barn.

Sambanden mellan interaktionen i barnomsorg och utveckling har gett motstridiga resultat enligt Clarke-Stewart (1987). En studie av Andersson, Nagle, Roberts och Smith (1981) visar att framförallt vårdnadsgivarens engagemang påverkade barnens beteende, att ta mer kontakt och att utforska mer. Palmérus, Pramling och Lindahl (1991) visar att utbildning ger ökad känsla och medvetenhet som är viktigt för kvaliteten. Högre utbildning ger en positiv inställning till yrket som i sin tur ger högre arbetstillfredställelse och en mer barnorienterad inställning (Berk, 1985).

Barn får alltså olika erfarenheter i olika daghemsmiljöer. Då man kopplar sådana olika erfarenheter till utveckling visar många studier enhetligt, enligt Belsky (1984) att variation i kvalitet signifikant kan förutsäga språklig kompetens (till 20%) och social kompetens (till 50%). Dålig emotionell anpassning hänger ihop med låg språklig interaktion (Belsky, 1984, McCartney m fl 1982).

De kvalitetsmått på daghem som använts har visat förvånansvärt inkonsistenta resultat i relation till barns utveckling, menar Clarke-Stewart (1987). Det gäller t ex ECERS-skalan. Den är konstruerad av forskare utan att bygga på empirisk grund. Kanske maskerar måtten istället, menar Clarke-Stewart, att olika program har olika starka och svaga sidor och att det kanske inte överhuvudtaget går att ha generella mått av detta slag.

Trots dessa något motstridiga synpunkter går jag nu över till att sammanfatta vad forskningen kommit fram till då det gäller effekter på barnens utveckling. Daghemsforskningen speciellt i USA har en ganska kvantitativ inriktning med operationaliserade variabler, slumpmässiga urval, kvasiexperiment med jämförelsegrupper m m. Det som mätts är enligt Belsky, Steinberg, Walker,

(1982) oftast effekter av högkvalitativa daghem, oftast har man hållit sig till kortsiktiga effekter och urvalen är sällan jämförbara.

Clarke-Stewart (1982 och 1987) sammanfattar vad olika amerikanska studier säger om daghem och barns utveckling. Det som oftast mätts är utveckling av intellektuell och språklig kompetens samt social och emotionell kompetens. Forskningen har visat att daghem främjar barns fysiska och motoriska utveckling då det gäller barn från fattiga familjer. Den intellektuella utvecklingen främjas hos alla barn under förskoleåldern, men mer för barn från sämre socioekonomisk bakgrund. Skillnaderna gentemot hemmabarn försvinner i skolan. Detta gäller barnomsorg av olika slag men ej familjedaghem i USA (Clarke-Stewart, 1982). Detta undantag gäller i sin tur inte i Sverige (Andersson, 1990).

Forskningen visar också att en verklig skillnad åstadkoms hos barnomsorgsbarn då det gäller relationer till kamrater, alltså social kompetens. De är mer utåtriktade och klarar sig bättre med andra barn, de har mer komplexa relationer men är också mer aggressiva, tävlingsinriktade och högljudda. De är mer oberoende av lärare och föräldrar, de har mer självförtroende och törs säga att de inte kan. De är också mindre artiga och mindre lyhörda mot vuxna. De här effekterna blir starkare ju längre man varit i barnomsorg och håller under de första skolåren medan skillnaderna sedan minskar. Effekten är starkare för daghem och lekskolor än för familjedaghem. Detta gäller alltså amerikanska studier (Clarke-Stewart, 1982). Andersson (1990) pekar på att högre aggressivitet hos daghemsbarn inte går att finna i svenska studier. Detta har förklarats med kulturella skillnader.

Då det gäller den emotionella utvecklingen har redan påpekats att bindningen till föräldrarna inte påverkas. Andersson (1992) fann i studier i FAST-projektet oväntade resultat då det gällde långsiktiga effekter. Studien visade att tidig placering i barnomsorg hade en positiv effekt så att dessa barn bedömdes mer positivt både intellektuellt, socialt och emotionellt av sina lärare ända upp i tonåren. Man är annars osäker på vad längden på placeringen har för effekt, det finns inte så mycket annan forskning kring detta.

Forskningsresultaten ger en del svar men oftast inga klara och entydiga. Sammanhangen är mycket komplexa, variabler på olika nivåer, individuella såväl som strukturella, påverkar. Det är förmodligen alltför komplexa sammanhang för att renodlande och operationalisering av vissa variabler skall kunna ge något Columbi ägg som lösning. Samverkanseffekter mäts med faktoranalys. Forskningen letar kanske för mycket efter generella förklaringar

och samband, att en faktor påverkar på samma sätt i olika barnomsorgskontexter. Vad man kan göra är att gå i närkamp och ge beskrivningar av hur det kan vara i en speciell kontext och på så sätt se vad man skall vara uppmärksam på. Mindre kvalitativa studier av specifika kontexter kan ge förståelse och också tänkbara förklaringsgrunder om kontexter av många varierande slag undersöks. Detta kan göras parallellt med studier av stora urval för att se hur de allmänna trenderna ser ut.

Forskningen har alltså mer och mer inriktat sig på daghemmets inre arbete och på *kvalitetsbegreppet*. Andersson (1990) menar att kvalitet måste diskuteras i termer av barnomsorgens inre arbete. Yttre faktorer är naturligtvis inte oviktiga. Utbildning och goda arbetsförhållanden som får personalen att stanna är en viktig förutsättning och minimikrav då det gäller materiell standard bör vara uppfyllda. Kvalitet är dock svårt att ta på och visa upp, menar Andersson, det är underarbetet, det trägna dagliga arbetet som är viktigt. "Jag skulle vilja hävda att kvalitet i barnomsorgen, liksom i all verksamhet som sysslar med människor, är medvetenhet" (Andersson, 1990, s 92.). Det innebär att vara medveten om sina mål och konsekvenserna av dem och detta är lättare att uppnå med utbildning.

Kärrby (1992) för en utförlig diskussion om begreppet kvalitet i pedagogiskt arbete med barn. Hon pekar på att kvalitet måste ses i relation till de mål man har och att kvalitet kan ses ur både politiskt, administrativt och pedagogiskt perspektiv, ja även ett existensiellt om man ser till barnens framtid. I vård och omsorg gäller oftast en ansvarsrationalitet i motsats till instrumentell rationalitet. Det innebär att man måste påta sig ett ansvar för handlingens långsiktiga effekter, effekter som inte alltid visar sig i den traditionella forskningens prov och skattningar. Kvaliteten blir en fråga om upplevelse och uppstår i mötet mellan en givare och en mottagare. Uppmärksamheten måste då riktas mot både barnet och relationen mellan barnet och dess omgivning. Då Qvarsell (1991) diskuterar kvalitet i professionella relationer bl a inom barnomsorg talar hon just om att lyfta fram olika aktörers perspektiv och att dessa ger olika kunskap. Hon menar att man från dessa perspektiv borde komma fram till nya begrepp för det gemensamma mötet mellan dem.

Cummings och Beagles-Ross (1984) menar att man måste se till helheten eftersom daghemsmiljö är så komplex och har så många samvariationskomponenter. De pekar på några faktorer som inte utforskats, nämligen individuella faktorer hos barn och hos vårdare liksom kamraters betydelse. Vänskap med kamrater

kan, menar de, vara viktig för kvaliteten i barns erfarenheter av daghem och är till stor del outforskad.

3.3 Utvecklingspsykologisk teori/självbild

Framställningen här är avsedd att ge en översikt som säger något om hur självbildsbegreppet kommer in i utvecklingspsykologin. Jag använder här både handbokslitteratur och originallitteratur. Sterns teori som jag tycker är intressantast har jag läst både i original och beskriven av andra. Jag har också försökt finna forskning som tillämpar självbild i daghems- och skolsammanhang och har då funnit en del norsk och svensk forskning som jag också redovisar.

Mussens stora *Handbook of Child psychology* från 1983 har ett kapitel om *Developmental Perspectives on the Self-system* som är skrivet av Harter. Hon pekar ut två huvudteman. Det första är åtskillnaden mellan ett "I" och ett "me" som går tillbaka till James på 1890-talet och är en distinktion som visat sig mycket livskraftig, säger hon. Det andra temat är självet i relation till andra, ett välbekant tema hos tex Cooley och Mead, som präglat begreppen spegeljag respektive signifikanta andra.

Harter ansluter sig, liksom flera forskare, till en konstruktivistisk syn på självets utveckling. Självet är en kognitiv struktur som har sitt ursprung i erfarenheter och som förändras med erfarenheter. Hon pekar ut att ett starkt sådant perspektiv finns hos Piaget och även hos Bartlett i hans bok från 1932. Här tar hon alltså även upp en minnesforskare. Dessa forskare betonar interaktionen mellan organismen och omgivningen då både sensomotoriska scheman och kognitiva strukturer utvecklas och de har också en stark betoning på barnets egen aktiva roll då det konstruerar sin syn på världen och sig själv.

3.3.1 Självbildens utveckling

Frågan hur barnet utvecklar ett själv både som subjekt och objekt under barndomen kan vara viktig att följa. De forskningsområden som Harter (1983) tar upp då det gäller självets utveckling under de första åren är det psykoanalytiska perspektivet, en mer beteendeinriktad forskning kring barns (och även apors) igenkännande av sig själv i spegel, samt det som Harter kallar det etologiska angreppssättet som innefattar Bowlbys och Ainsworths forskning kring *attachment*-begreppet om barns anknytning till sin vårdare.

En översikt över utvecklingspsykologi, gjord av Berg-Brodén 1989, alltså några år senare, tar liksom Harter upp tidig psykoanalytisk forskning, objektrelationsteoretiker och attachmentforskning. Hon har dessutom ett kapitel om den moderna spädbarnsforskningen som betonar spädbarnets kompetens. Denna forskning har sin utgångspunkt i beteendeobservationer med hjälp av tekniskt avancerade registreringsmetoder. Hon har också med ett avsnitt om Sterns självteori. Berg-Brodén (1989) menar att forskningen följt två spår. En del teorier, främst den analytiska forskningstraditionen har koncentrerat sig på att beskriva barnets subjektiva upplevelser och de inre dimensionerna i spädbarnets värld. Den andra riktningen utgår från objektiva kriterier och beteendebeskrivningar. Hit kan övriga ovan nämnda riktningar räknas. Berg-Brodén menar att Stern är den teoretiker som försökt bygga en bro mellan det "subjektiva" och det "objektiva" barnet, då han beskriver barnets "sense of self" i sin självteori. Daniel Stern är psykoanalytiker och integrerar i sin teori psykoanalytisk erfarenhet och forskning samt beteendeinriktad spädbarnsforskning.

Stern (1991) gör upp med två tidigare etablerade uppfattningar inom psykodynamisk teori, att barnet från början saknar ett själv och att utvecklingen sker i stadier. Stern beskriver inte utvecklingen sekventiellt utan menar att uppbyggnaden av självet sker utifrån olika nivåer eller relaterandedomäner. Dessa domäner ligger kvar inom oss oavsett om en högre form utvecklas, är alla integrerade delar av självet och utvecklas under hela livet. Det innebär att hans teori om självets utveckling som beskriver den tidiga perioden är tillämpbar även under senare barndom och hela livet. Jag lägger därför tyngdpunkten på denna moderna, integrerade variant av analytisk teori.

Redan från början finns en förmåga hos barnet att uppleva hur självet skapas och organiseras i en inlärningsprocess där det inte finns någon klar åtskillnad mellan affektiva och kognitiva strukturer och där spädbarnet använder sin kompetens på olika områden och med en egen målmedvetenhet och motivation. Detta själv i vardande kallar Stern *the emergent self*. Denna upplevelse av ett begynnande själv, en processkänsla är senare i livet, utan att vara medvetet, källan till all inlärning och kreativitet och den fortsätter att vara aktiv och utvecklas då nya domäner av självet utvecklas (Stern, 1991).

Ungefär vid tre månader har barnet en mer integrerad upplevelse av sig själv, har stabiliserade aktiviteter och mönster och är mycket socialt orienterat. Det som utmärker barnet under denna period är en upplevelse av en egen vilja och ett eget känsloliv, *a*

sense of core self, eller känslan av ett kärnsjälv. Då etableras känslan av själv skild från andra liksom själv med andra. Fyra olika ingredienser eller upplevelser integreras och blir en bas i självet, upplevelsen av att ha *en vilja, en historia, ett känsloliv* och en *upplevelsehelhet*. Dessa fyra är invarianter som ger kontinuitet.

Stern betonar alltså att en central aspekt i upplevelsen av att ha ett själv är, en upplevelse av kontinuitet över tiden, att fortsätta finnas, att ha en historia, vilket kräver att barnet har minnesfunktioner. Denna aspekt, kontinuitet eller historicitet, är det som skiljer en relation från en interaktion. Det är i detta sammanhang som Stern utvecklar sin teori om minnets betydelse. Spädbarnsforskning visar att barn har ett utmärkt minne och att de minns även från sin fostertid. De har motoriskt minne, långtidsminne för visuella perceptioner, luktminne liksom minne för affekter, något som psykoanalytiker alltid antagit. Stern menar att av alla mänskliga beteenden är affekter de som förändras minst under ett livslopp och att detta fungerar innan barnet får ett språk (Stern, 1991).

Minnet ger från början barnet en historia, men minnet är också den kraft som integrerar de fyra olika upplevelseaspekterna till ett organiserande subjektivt perspektiv. Minnet, att känna igen, upplevs som självbekräftande och som en bekräftelse av världen och själva minnesakten blir då en självinvariant. Stern utgår från Tulvings (1983) begrepp episodiskt minne som innehåller både handlingar, perceptioner och affekter. Episoden är ett kort stycke sammanhängande upplevelse, en odelbar enhet. Många liknande episoder formar en generaliserad episod. Den är en abstraktion, en individualiserad förväntan om hur vardagen är, en slags prototyp. Episoder som innehåller interaktiva upplevelser kallar Stern för RIG:s (*Representations of Interactions that have been Generalized*). RIG:s utgör en basenhet för representationen av kärnsjälvet. Eftersom man hela tiden upplever nya episoder som påverkar RIG tillåter detta minnessystem både katalogisering och uppdatering, liksom organisation och reorganisation av minnesskeenden som har att göra med självinvarianter i en flödande och dynamisk form. Samlat förser de barnet med en känsla av *core self*.

Stern för också en diskussion om hur barnet upplever sig själv med en annan människa. Vare sig man är tillsammans med någon eller är för sig själv aktiveras RIG, vid frånvaro blir det en aktiverad följeslagare som ger bekräftelse. Behovet av ett självobjekt som ger bekräftelse är ett starkt men stillsamt behov, säger Stern, som med ord lånade från andra forskare beskriver det som ett behov likvärdigt med behovet av syre. Är det tillfredställt har man självförtroende och kan klara sig själv, vara självständig. Först då

behovet inte är tillfredsställt märks det och blir medvetet. Känslan av trygghet tillhör endast självet och ägs inte av den vuxna, säger Stern. Den aktiverade följeslagaren, en självreglerande andra, fungerar som en slags utvärderare av den specifika pågående episoden. Även föremål kan under denna period, 3-7 månader, bli personifierade och få samma funktion.

Nästa steg, vid 7- 9 månaders ålder, är att uppleva *ett subjektivt själv* som kan kommunicera med andra som också har upplevelser skilda från ens egna, ett kommunikativt själv. Denna upplevelse av intersubjektivitet är lika viktig som autonomi och individuation, menar Stern. Det innebär att man kan tolka intentioner hos andra, dela intentioner och fokus för uppmärksamhet. Här skapar Stern ett nytt begrepp, *affekt- eller känslointoning*, som innebär en ömsesidig matchning av känslor mellan barn och vårdare, i rytm, intensitet och varaktighet men uttryckt i olika modaliteter, t ex röst och rörelser.

Språket öppnar en ny relaterande domän och en upplevelse av kognitiva funktioner, som sker med hjälp av språket, *känslan av ett verbalt själv*, då barnet kan tala om sig själv och även visa empati. Detta är ett tveeggat svärd menar Stern. Det är då språket ökar i betydelse som barnet förlorar direkt tillgång till ursprungliga känslor och upplevelser hos sig själv, språket slår en kil mellan erfarenhet och dess representation i språket. De tidigare utvecklingsdomänerna kan bara delvis omfattas av språket. Man kan dock under hela livet få kontakt med dessa tidigare domäner via drömmar, konstnärligt skapande och intensiva känsloupplevelser. Nya förmågor som språket för med sig är att se objektivt på sig själv och ger förmåga till symbollek samt nya sätt att umgås med andra och dela tillvaron med dem. Innebörden i begrepp som snäll flicka, stygg flicka bestäms tillsammans med föräldrar, men kan ändras i relation till andra socialiserande förmedlare, t ex kamrater eller pedagoger.

Senare har Stern funnit det viktigt att lägga till en femte domän för självet , som utvecklas från tre år och framåt, nämligen *känslan av ett berättande själv*, att kunna ge sin självbiografi utifrån berättandets struktur (Havnesköld, 1992). Detta innebär, menar Stern, en ny organiserande nivå av självet och är av stor betydelse för identitetsprocessen, att kunna återge upplevelser i form av historier.

Detta är kort något om hur självbilden växer fram under de tidiga åren. Min forskning omfattar ju inte denna tidiga period utan snarast småbarnsåren under förskoleåldern, *childhood*, men de flesta teorier menar att grundritningen ligger kvar hela livet.

Detta betonas alltså särskilt starkt av Stern som menar att de olika nivåerna eller utvecklingsdomänerna finns med och utvecklas hela tiden. För perioden *childhood* ställer Harter(1983) upp flera frågor i sitt sammanfattningskapitel. Hur självet och självteorin byggs upp och vad de har för innehåll är två frågor som hon då ställer sig och dem skall jag med handbokens hjälp kort säga något om.

Synsättet att självet är en teori har många anhängare. Den ses då som konstruerad för att organisera en uppfattning om relationen med omvärlden, en slags kognitiv generalisering. Epstein (1981) är en forskare som ser självet som en teori av hypotetisktdeduktivt slag som också har ett syfte, nämligen att optimera lust/olust-balansen för individen under livstiden. Två funktioner relaterade till detta är att upprätthålla självuppskattning och att organisera erfarenheter så att man kan hantera dem effektivt. Han lägger central vikt vid känslans betydelse (*affect*). Han menar att erfarenheten inte är det enda som styr vad som tas upp i självteorin - det finns också ett behov av inre enhet och behov att upprätthålla självsystemets organisation. För detta är det ibland nödvändigt för individen att offra "empirisk validitet". Här menar han alltså att det finns principer som är så viktiga att upprätthålla för individen att det påverkar deras uppfattning av verkligheten. (Epstein, 1981).

Det finns inte mycket data kring hur självet är konstruerat eller hur det förändras till innehåll och struktur, säger Harter (1983). En del empiriska studier finns av vad barnet ser för drag som utmärkande för sig själva. Harter sammanfattar den forskningens resultat så att det hos barnen med ökande ålder finns en gradvis övergång från självbeskrivningar som grundar sig på konkreta, iakttagbara karaktäristika som utseende, ägodelar eller beteende till att mer beskriva karaktäristiska drag och så småningom psykologiska processer som inre tankar, känslor attityder.

Ett exempel är Rosenbergs studie av barn mellan 10 oh 18 år (1979). Den visar att ett yngre barn fungerar mer som en demograf eller behaviorist och beskriver faktorer som andra kan iaktta. Inre egenskaper och drag, tankar och känslor, kommer sedan, och så småningom också interpersonella drag som vänlig, blyg, social osv. De äldsta, 18-åringarna, använder ord för att beskriva inre önskningar, attityder m m (Rosenberg, 1979).

Andra intressanta studier visar att tänkandet går från allt eller intet till en mer nyanserad bild. Harter har själv gjort en studie som visar att barn mellan tre och fem förnekar att man kan ha två motsatta känslor samtidigt. Ungefär vid åtta medger barn att två känslor kan samexistera, men att de då har olika upphov. Inte

förrän vid tio år eller senare kan barnen gå med på att man kan ha både en positiv och en negativ känsla inför en person. Detsamma gäller personbeskrivningar hos yngre barn, de är antingen eller. De yngsta barnen anser inte att de kan vara samtidigt snälla och elaka, innan de kan införa intentionsbegreppet för att förklara att man kan vara olika saker. Hur sådana utvecklingsskiften går till har man dock få data om, menar Harter(1983).

Då det gäller självbilden och relationen till anda menar någon forskare att vi mest upprepar de etiketter som andra gett oss men att självuppfattning och andras uppfattning kan skilja sig. T ex har man visat att individen beskriver sig själv utifrån situation medan andra tenderar att beskriva samma person utifrån stabila drag (Harter, 1983). Rosenbergs forskning visar att Meads begrepp signifikanta andra måste modifieras så att man frågar *vilka* signifikanta andra. Då det gäller att ha kunskap om och definiera barnets själv beskriver Rosenberg att yngre barn förlägger den förmågan till föräldrar och vuxna medan äldre barn tillskriver kamrater, utvalda vänner och sig själva den förmågan (Rosenberg, 1979).

Självkritik uppstår inte i barns beskrivning förrän i nioårsåldern, att skämmas eller vara stolt över sig själv uttrycker barn först i åttaårsåldern. Det innebär inte att yngre barn inte kan uppleva dessa känslor, påpekar Harter (1983).

Tidsperspektivet i självet togs upp redan av William James. Det objektiva jaget, me, kunde vara av idag eller från förfluten tid. Både han och andra forskare pekar på minnenas betydelse för att vi skall känna kontinuitet, känna oss som samma människa (Harter,1983).

3.3.2 Självbild i daghems- och skolmiljö

Flera forskare i Norge ägnar sig åt tillämpad forskning och utvecklingsarbete kring självbild i daghems-hem- och skolmiljö. Berit Bae (1988) har i ett daghemsprojekt sett på relationen barn-vuxna och hur den påverkar barns självupplevelse och självutveckling. Bae menar att vad barn lär sig på olika områden beror på kvaliteten i den relation kunskapen förmedlas inom. Hon använder begreppen de vuxnas definitionsmakt och "anerkjennelse" (bekräftelse). *Anerkjennelse* innebär att relationen är baserad på lika värde, att båda ser varandra som en individ med rättigheter, integritet och separat identitet. Det är ett förhållningssätt i relationen snarare än en teknik. Det betyder både barncentrering och vuxencentrering, men inte att barnet styr. Den beskrivna relationen liknar mycket

den svenska dialogpedagogiken som den beskivits av sina upphovskvinnor.

Lillemyr (1988) pekar på den paradox han menar att det innebär att självet betraktas som centralt i personlighets- och utvecklingsteorin och att man länge antagit att förskoleåldern varit en viktig period för dess utveckling, men att det ändå funnits lite intresse för att utforska förskolebarns självuppfattning och självvärdering. Lillemyr och Hyrve (1988) beskriver ett utvecklingsprojekt i Trondheim kallat Förskolebarns självuppfattning och socialisering. Skaalvik (1988) undersöker självuppfattningens relation till skolprestationer hos elever i skolan.

Lillemyr och Skaalvik arbetar med liknande definitioner av självuppfattning. De talar t ex om begreppen generell och specifik självuppfattning. Lillemyr bygger på en teori om kompetensmotivation som utvecklats av White och av Harter och som understryker den inre tillfredsställelsens betydelse och att den utvecklas i relation till viktiga erfarenhetsområden. I förskoleåldern är dessa enligt Harter de kognitiva, sociala och fysiskt-motoriska områdena, medan Lillemyr (1988) menar att Harter förbisett ett viktigt område, nämligen det estetiska, som kommer fram i aktiviteter som musik, lek, bild och form. Skaalvik (1988) talar om specifika områden som social, emotionell, fysisk och akademisk självuppfattning. Den sista handlar om skolprestationer och är det område han undersökt hos skolbarn. Den generella acceptansen är viktig, säger båda forskarna, alltså en persons värdesättning av sig själv. Andras värdering, social jämförelse, barnets uppfattning av sig självt i relation till normer och värderingar i miljön (t ex att vara snäll, ärlig osv) liksom känslan av kompetens, att behärska ett område, är viktiga källor till själv-acceptans.

Trondheimsprojektet har dels ett pedagogiskt utvecklande syfte, att stärka barns självuppfattning, dels ett metodutvecklande. Lillemyr m fl har utvecklat en samtalsteknik med barn för att undersöka självuppfattningen. Resultaten visar att förskolebarn i fem- till sjuårsåldern har en klar självuppfattning, men kanske inte lika differentierad som skolbarn. Barnens svar var mest positiva på det kognitiva och det fysiskt-motoriska området. Kognitiv självuppfattning verkar ha stor betydelse för förskolebarns självbild och social självuppfattning har störst samband med den kognitiva. Att barn skall bygga upp en självbild som ger inre tillfredställelse måste enligt Lillemyr och Hyrve (1988) vara ett huvudmål för pedagogiken på daghemmet och de menar att barnets självuppfattningsprofil är en huvudkälla till kunskap om barnets motivation och beteende. Leken som styrs av inre motivation är ett område där de

vuxna kan stärka barnets självuppfattning genom att gå in i leken aktivt men på barnets premisser.

Forskarna menar att man vet lite om hur självuppfattningen utvecklas, men att det sker väsentliga förändringar och att de behöver ses i samband med hur den utvecklas i skolan. Skaalviks (1988) undersökning från skolan visar ett samband, så att de elever som uppfattar sig som duktiga i skolan också har en hög generell självuppfattning. Det kognitiva är alltså viktigt både i förskolan och skolan. En av förklaringarna är att skola och utbildning tillmäts så stor betydelse i vår kultur, menar Skaalvik. En annan förklaring är att området är psykologiskt centralt för barnet. Skaalvik menar att dessa två förlaringar ofta inte går att skilja åt, de sammanfaller helt enkelt. Studien visade också att kraven från föräldrar, liksom geografiskt läge kan påverka skolprestationens inverkan på självuppfattningen.

Qvarsell (1988), en svensk barnforskare, menar att barnen i skolan överlämnar kontrollen till lärarna, och de äldre barnen har lärt sig att de är dumma, kloka, dåliga eller duktiga. Skolan har blivit en utvecklingsuppgift i sig för barnen att hantera istället för att hjälpa dem i deras utvecklingsuppgifter. Leken är däremot en form av lärande där man själv har kontroll över sin process och tillskriver situationen mening. Qvarsell (1989) använder begreppet utvecklingsuppgift (hämtat från Havighurst 1953) i stället för stadier eller behov. Det innebär en konstruktivistisk syn där barnet i sin strävan efter kompetens skapar innebörder i miljöns möjligheter. Utmaningar i miljön blir utvecklingsuppgifter, de är inget barnen åläggs av de vuxna. En viktig utvecklingsuppgift för skolbarn är kamratrelationer, att lära sig umgås med jämnåriga,och att samtidigt i viss mån frigöra sig från de vuxna.

Tiller (1988) har människans sociala natur som utgångspunkt för förståelse av identitetsutvecklingen. Barnet har en påfallande god social kompetens, menar Tiller. Men idealbilden av människan som en autonom, självständig varelse, vilken enligt Tiller är en myt, gör att man betraktar barnet som en ofärdig varelse som skall socialiseras. Mitt förhållande till barn styrs av min egen barndom. Det finns dock en tendens i vår kultur att glömma sin egen barndom vilket då ställer till problem. Vi lägger inte vår bakgrund bakom oss, menar Tiller , den är vi. Här använder han trädet med sina årsringar som en bild av självet och en utveckling som inte är linjär, utan kumulativ, vi består av alla våra årsringar på en gång. Dessa samband mellan då och nu framkommer också i teori om minnets natur.

3.4 Minnesteori

Då man talar om minnesforskning associerar många till Ebbinghaus experiment med meningslösa stavelser. Han har haft ett stort inflytande och styrt forskningen mot väl kontrollerade experiment och inte så mycket teori. Denna tradition har varit alltför dominant, anser Baddeley på en internationell minneskonferens i Swansea 1988 i sitt öppningstal som hade rubriken *"But what the hell is it for?"*(Baddeley, 1988). Det är den fråga som minnesforskare började ställa sig efter hundra års samlande av experimentella resultat och som gav upphov till två internationella konferenser om minnets praktiska aspekter.

En fråga som Neisser ställer sig i sin bok *Memory observed, Remembering in Natural Contexts*, (1982), skriven i samband med den första konferensen, är vilka frågor om minnet som är viktiga. Neisser, och de flesta forskarna på de här konferenserna, representerar en annan linje än den experimentella inom minnesforskning. Neisser kallar den*"the low way"*. Den fråga han själv kommer fram till som viktig är hur människor använder sina egna tidigare erfarenheter för att möta nuet och framtiden. För att förstå det måste man studera minnet i sin naturliga miljö. Ett svar som han ger direkt är att man använder det förflutna för att definiera sig själv (Neisser, 1982).

Denna andra tradition inom minnesforskningen går tillbaka till forskning av Galton och Bartlett och även Freud som framhållit ett fenomen som han kallar barndomsamnesi och som är ett omdiskuterat begrepp inom denna gren av minnesforskningen. Traditionen från Bartlett ligger också till grund för den didaktiskt fenomenografiska forskningen som ställer sig frågan vad studenter egentligen lär sig, vad som finns kvar t ex efter en utbildning. En gren inom detta område som vuxit fram under de sista åren kallas *autobiografiskt minne*. Samlingsvolymen från andra konferensen 1988 innehåller ett kapitel om detta (Gruneberg, Morris, Sykes, 1988) och flera översiktsvolymer av området har getts ut, t ex Rubin, *Autobiographical Memory*, (1986) och Conway, *Autobiographical Memory*, som kom 1990.

Mitt intresse ligger inom denna andra tradition inom minnesforskningen som har sitt ursprung hos Freud, Bartlett m fl. På senaste tid har man dock börjat söka samband mellan detta område och det experimentella, precis som inom utvecklingspsykologin. Jag håller mig i huvudsak till området autobiografiskt minne och söker svar på några frågor som har relevans både för mitt övergripande kunskapsintresse och för mitt metodprövande syfte: Hur fungerar

minnet? Hur påverkas självbilden av gjorda erfarenheter? Hur sanna är autobiografiska minnen? Hur minns barn?

3.4.1 Minnets funktion och tillförlitlighet

Jag börjar med att återge något om synen på minnet överhuvudtaget inom denna andra tradition inom minnesforskningen om naturligt minne. Den stämmer överens med den syn som jag har gett uttryck för inledningsvis om minnet som en levande kraft i nuet. Neisser (1982) menar att minne som generellt begrepp inte existerar utan minnet varierar med miljö, situation och individ. Forskning som letar efter generella lagar ger därför inte mycket, menar han. En väsentligare fråga att ställa sig är hur människor använder sitt förflutna för att möta nuet. Bartletts bok Remembering från 1932 har spännande tankar kring just den frågan.

Bartlett (1964) använder det nu så vanliga begreppet schema och menar att det bara är lägre stående varelser som minns genom direkt upprepning av ett enda schema. Högre stående varelser minns utifrån en attityd, en helhetsuppfattning av det upplevda. Utifrån denna rekonstruerar sedan människan med hjälp av minnesfunktionen vad man sett och hört för att stämma in i denna helhetsbild. I denna skapande process återupprepas inte saker och ting kronologiskt utan tvärtom väljer man ut vissa delar som tydligare och viktigare. Bartlett menar att människan gör detta utifrån intressen och ideal, djur mer utifrån instinkt och behov.

Medvetandet är den viktiga inre drivkraften, menar Bartlett, och här tillmäter han inre bilder (*images*) en viktig roll. Det är de som gör att man kan styras av stimuli som ligger avlägset i tid (i motsats till Pavlovs hundar i den klassiska betingningen). Redan hos barn kan fördröjningen bli lång mellan stimuli och handling, menar han, och så småningom hur lång som helst. Med hjälp av inre bilder plockar man ut delar av olika schemata och organiserar om efter intresse och situation. Vi kan tala om minnesspår, men inte färdiga, lagrade någonstans, menar Bartlett, utan intressebestämda spår som lever och ändras med våra intressen.

Bartlett (1964) beskriver från sina experiment, då människor ska återberätta något de hört eller erfarit, att då en inre bild dyker upp stoppas minnesprocessen och det verbala flödet upp och inte förrän försökspersonen fått fram en specifik mening i bilden kan den uttryckas i ord. Beskrivningen blir ofta orginell och kreativ. Den blir också individuell. Om man börjar tala om de inre bilderna tenderar de att bli en serie autobiografiska bekännelser, säger

Bartlett. De inre bilderna övervinner risken för stereotypa beteenden som är vanliga även hos människor, t ex vid trötthet, och ger möjlighet till anpassning till den aktuella situationens komplexitet genom att sätta ihop nya kombinationer ur tidigare erfarenhet.

Detta kan man säga, är alltså Bartletts svar på Neissers fråga hur människor använder sina minnen för att möta nuet. Bartlett fomulerar det som en generell lag för hur minnet fungerar i nya situationer, men pekar också på att resultatet blir högst personligt genom de inre bilderna som är som autobiografiska bekännelser. Genom sin betoning på medvetandet, på intresse och ideal är Bartlett här på väg att ringa in det moderna begreppet självbild. Här närmar sig Bartlett också det moderna begreppet autobiografiskt minne, och det finns gemensamma drag om man jämför med hur det beskrivs och definieras hos tex Conway (1990).

Innan jag går in på dessa definitioner vill jag beskriva den uppfattning om minne som förespråkas av Giddens (1984) i hans Theory of Structuration. Hans syn på minnet har likheter med Bartletts. Giddens menar att minnet inte bara kan ses som något i det förflutna, utan man måste problematisera tidsaspekten. Eftersom varje handling och utsaga, så fort den är gjord läggs till det förflutna, är minnet en aspekt av nuet, "nuskapandet", *presencing* , och det finns ett nära förhållande mellan minne och perception. Perception brukar förklaras av både objektiva, yttre ledtrådar och subjektiva, inre tolkningar. För att komma förbi den uppdelningen måste man, menar Giddens, se att perception är ett flöde av aktivitet då kroppen rör sig i tid och rum och då det man tar in organiseras i schemata som samtidigt bearbetar "gammal" och nyinkommande information. De är det medium genom vilket det förflutna påverkar framtiden och är identiskt med de underliggande minnesmekanismerna.

Minnet kan då inte bli något annat än ett sätt att beskriva den sammanlagda kunskapen och färdigheten hos en mänsklig aktör, menar Giddens. Minnesmekanismerna, brukade i olika kontexter utgör då medvetandet *consciousness* , det praktiska som man har tillgång till främst i handling, och det logiska som man kan uttrycka i ord. Det omedvetna är också minne, men till dessa hågkomstmekanismer har man inte direkt tillgång eftersom det spärras på olika sätt. Självet, menar Giddens (1984), är summan av de olika minnesformer med vars hjälp en aktör på ett reflexivt sätt karaktäriserar vad som ligger till grund för hans aktion. Giddens uttrycker det så att självet alltså är agenten karaktäriserad av agenten, vilket måste bli detsamma som begreppet självbild.

Självet, kroppen och minnet är därför intimt relaterade, menar han.

Gemensamt för de forskare som här gett sin syn på minnet är att det är organiserat i schemata och att det på ett konstruktivt sätt skapar nya kombinationer av kunskap för att möta nuet och framtiden och att minnet är nära kopplat till självet. Om man så ser på det "moderna" begreppet autobiografiskt minne som det är definierat hos Conway (1990) finns gemensamma drag med de ovan beskrivna uppfattningarna om minne. Conway (1990) gör en genomgång av vad som enligt olika forskare är utmärkande drag, ett karaktäristiskt mönster, för autobiografiska minnen. De viktigaste är att de har självreferens, grundar sig på tolkning, ofta av komplexa händelser, har lång varaktighet och kontextspecifika drag. Självreferensen betonas av Brewer (1986) som menar att självet består av ett jag, ett självschema och delar av långtidsminnet relaterade till dessa. Tulving (1983) har en indelning i *procedural, semantic* och *episodic memory*. Det första handlar då mer om praktiska färdigheter, det andra mer om fakta och det sista är minnen av speciella händelser. Conway (1990) menar att det inte går att som Tulving gör, sätta likhetstecken mellan episodiskt och autobiografiskt minne. Det sistnämnda inkluderar både minne av speciella händelser och minne av personliga fakta, vilket också Brewer (1986) betonar.

Conway tar också upp en indelning av minnena i *image* eller icke-*image*baserade och att de kan grunda sig på enstaka eller upprepade händelser. Då det gäller emotionernas och självets betydelse för minnet sammanfattar har forskningsläget så att känslomässig intensitet och personlig signifikans hos en händelse ger autobiografiska minnen som är detaljerade, har hög tillgänglighet och motståndskraft mot glömska. Det blir en personlig variant av s.k *flashbulb memories*, händelser med stora konsekvenser, som t ex mordet på president Kennedy, som alla har en minesbild av (Brown och Kulik, 1982). Personliga sådana minnen skulle kunna ha funktionen att ge en bas för utökad social interaktion och för att upprätthålla en dynamisk självuppfattning, menar Conway (1990). I motsats till detta så har autobiografiska minnen grundade på upprepade händelser inte så stark känsloladdning och bevaras inte i detalj, men genom upprepning byggs de in i form av scemata eller kognitiva strukturer som representerar regelbundenheter.

Mycket av detta tycker jag går att tillämpa på mitt material, då barn minns sin daghemstid. Det innehåller minnen med självreferens , i olika stark grad. Minnena grundar sig ofta på uppre-

pade händelser, som dagsrutiner, och är då inte så ofta *image*-grundade utan har mer bevarats i form av ett schema. Där finns också minnen av enstaka händelser som ofta är image-grundade, och personliga. Det finns personliga fakta, som t ex vilka lekar barnet tyckte om att leka, vilket förmodligen också är upprepade händelser. Materialet innehåller i stor utsträckning autobiografiska minnen.

En viktig fråga att ställa är hur pass tillförlitliga minnen och särskilt autobiografiska minnen är, en fråga främst av betydelse för min resultatdel om skillnader mellan olika tidsperioder och miljöer. Conway (1990) menar att svaret då det gäller autobiografiska minnen är att sanningshalten varierar och att de handlar om tolkningar av händelser och inkluderar sinnes- och perceptionsinformation liksom information om aktuella tankar, önskningar, motiv osv. Conway frågar sig vidare vad dessa minnen representerar. Det viktigaste svaret är att de innehåller en tolkning, *meningen* i en upplevd erfarenhet. Detta bekräftas av t ex Barcley (1988).

Betoningen av meningsinnehållet i autobiografiska minnen får också stöd i Neissers (1981) undersökning av John Deans minne i Watergateaffären, det händelseförlopp som föregick att president Nixon tvingades avgå. Det är en intressant studie. Neisser har där haft möjlighet att jämföra Deans vittnesberättelser om samtal med presidenten med bandupptagningar av samtalen. Denna undersökning visar att Dean inte särskilt väl kommer ihåg enskilda samtal med Nixon. Förvrängningar hänger ihop med Deans självbild, att minnas sin egen roll som mer central. Det som ser ut att vara ett episodiskt minne, en enstaka händelse bygger ofta på fler, Neisser inför här termen "repisodiskt" minne. Men, säger Neisser, även då han hade fel, berättade han i en mening sanningen, hans beskrivning av vad som hände var på ett djupare plan grundläggande riktig. Autobiografiska minnen består alltså av tolkningar eller *meningen* i en upplevd erfarenhet.

Detta är det viktigaste, men det är klart att även en del fakta-information finns kvar. Denna information tenderar enligt Conway (1990) att handla om aktörer, handlingar, lokal- och delvis tidsinformation. Att man inte så väl kommer ihåg enskildheter eller detaljer i ett händelseförlopp bekräftas av mycket forskning inom vittnespsykologi. Detaljer och fakta i en ögonvittnesskildring stämmer endast till 25% (Buckhout,1982). Upprepade vittnesmål och information utifrån påverkar genom att smälta samman med den ursprungliga händelsen till *en* minnesbild (Loftus och Palmer, 1982). Goethals och Reckman (1982) visar att det kan vara svårt att minnas tidigare attityder. Det gäller t ex barnuppfostringspraxis

(Robbins, 1982). Om förhållandena vid erinringstillfället liknar inkodningstillfället både vad gäller miljö och känsloläge, underlättar detta tillgång till minnena (Eysenk, 1988). Bahrick, Bahrick och Wittlinger (1975) visar att social kontext, t ex en nära relation, är viktig för att man skall erinra sig personer man känt, medan förmågan att känna igen namn och ansikten finns kvar oförändrad under lång tid. Wagenaar (1988) menar att det autobiografiska minneslagret är ganska intakt över tid, men eftersom enskilda ledtrådar efterhand förlorar sina specifika drag, krävs det många *cues* samtidigt för tillgång till de autobiografiska minnena.

3.4.2 Barns minne

Ett särskilt förhållande då det gäller min studie är informanternas ålder. Samtliga minns erfarenheter gjorda i förskoleåldern men är i olika ålder då de erinrar sig sina erfarenheter. Detta aktualiserar flera frågor om barn och deras minne. Kan man minnas från barndomen? är en sådan fråga och om svaret är ja inställer sig frågan: Hur minns barn jämfört med vuxna? Jag skall här försöka besvara dessa frågor utifrån vad minnesforskning kommit fram till.

Många minnesforskare återkommer till Sigmund Freud. Barndomsminnen spelar en central roll i psykoanalysen, särskilt dem man inte minns medvetet. Freud har visat på att det finns en slags minnesförlust eller barndomsamnesi från de tidiga åren. Han har också understrukit att de minnen som finns kvar står för något viktigt, men att det oftast rör sig om "täckminnen", *screen memories*, som står för något dolt och att den viktiga innebörden därför inte är uppenbar utan måste tolkas (Freud, 1917, Neisser, 1982). Freud har förklarat det med att känslomässigt traumatiska upplevelser förträngts till det undermedvetna och kan inte av sig självt återkallas i minnet, men känslorna fortsätter att påverka personen, ofta till neurotiskt beteende. Behandlingen består i att minnas det smärtsamma.

Freud har därmed pekat på känslornas betydelse för personlighet och beteende samt för hur minnet fungerar. Schachtel (1982), även han psykoanalytisk forskare, menade redan 1927 att om det finns en särskild barndomsamnesi så gäller den bara autobiografiska minnen, inte t ex ord man lärt sig eller bekanta människor och saker. Schachtel menar att det beror på att vuxna, konventionella schemata gör det svårt att minnas barndomsupplevelser, lika svårt som att minnas drömmar, som också är av transschematisk karaktär. Det skulle också förklara varför män har svårare än

kvinnor att minnas, det stämmer sämre med den vuxna mannens självideal att minnas barndomsupplevelser (Schachtel, 1982).

En annan förklaring som förts fram är att barnets erfarenheter görs då språk och tänkande är begränsat. Detta har prövats av Piaget i hans forskning. Han menar att om tänkandet utvecklas på ett visst område som man har tidig erfarenhet av, så minns man bättre vid ett senare tillfälle (Eysenck, 1988). Om förståelsen på området inte utvecklas visar t ex forskning om förståelse av ett naturvetenskapligt fenomen att barn och vuxna innehållsmässigt ger samma svar, men att de vuxna språkligt kan ge svaren en annan utformning (Torstenson-Ed & Johansson, 1989).

Det första verkliga försöket att pröva barndomsminnenas natur gjordes av Waldfogel 1948. Han lät ett antal psykologistuderande skriva ned alla minnen de kunde erinra sig från 0 - 8 års ålder samt ange vilken känsla de väckte. Detta gjordes vid två tillfällen med en tid emellan. Syftet var att få information om både kvantitet och kvalitet på barndomsminnena samt att koppla det till personlighetsdrag som också mättes. Resultatet visar att det inte finns någon skillnad mellan könen då det gäller att minnas, antalet minnen i medeltal är i stort sett identiskt, men kvinnor minns något mer från de tidigaste åren. Det finns dock anmärkningsvärt stora individuella skillnader, variationen i antalet minnen är mellan 10 och 140 stycken. Denna individuella skillnad bestod vid andra tillfället.

Antalet minnen ger en stadigt uppåtgående kurva från 1- 8 år, en kurva med få minnen före 3 år, med större ökningstakt mellan tre till fem år som sedan minskar upp till åtta. Ungefär samma kurvor finns för språkutveckling och mental tillväxt. Kvalitativt beskrivs alla slag av mänskliga känslor i minnena. Största gruppen är minnen som berör personliga erfarenheter och minnen som beskriver lust och glädje, med rädsla på andra plats. Neutrala minnen är relativt ovanliga, känslomässigt starka minnen är vanligare i alla åldrar. Det tyder, menar Waldfogel (1948) på att minnen som behålls rör jaget och har personlig relevans. Waldfogel för också en polemik mot Freud och menar att hans teori om bortträngning inte kan stämma eftersom de starka konflikterna i samband med oidipuskonflikten vid 3-5 år borde göra att känsloladdade minnen minskar då, medan det i själva verket är tvärtom. Conway (1990) refererar forskning kring det som Freud kallar täckminnen och att de faktiskt fanns i något större antal hos personer som var ängsliga. Conways slutsats är att *screen memories* kan spela en viss roll för barndomsupplevelsen, men inte så stor som Freud trodde.

Scheingold och Tenney (1982) har gjort en studie som handlar om en viktig händelse i barndomen, nämligen ett syskons födelse. Studien liknar min ifråga om informanter i olika åldrar, där tiden som förflutit från händelsen varierade mellan en månad och sexton år. Mödrarna intervjuades oberoende och svaren kontrollerades mot varandra. Resultaten visar att man inte glömmer en sådan händelse och att man kommer ihåg lika mycket oavsett om det är ett eller sexton år sedan det hände. Barnets utveckling verkar påverka den initiala inkodningen snarare än att det upplevda senare transformeras. Tre år verkar vara en kritisk gräns för att minnas. Forskarna menar att man måste ha utvecklat ett språk, liksom schemata för vardagliga rutiner för att minnas en ovanlig händelse. Det har också en inverkan om händelsen senare repeterats (Scheingold & Tenney, 1982).

Turtle och Wells (1988) vid Albertauniversitet i Kanada har gjort en studie där de jämför hur barn, 8 och 12 år gamla fungerar som ögonvittnen jämfört med vuxna i direktförhör och vid korsförhör, samt hur deras trovärdighet uppfattas av bedömare. De sammanfattar forskningsläget så att barn ger en mindre fullständig återgivning av en upplevd händelse än vuxna, men att förhållandet mellan riktig och oriktig information vid fri återgivning är jämförbart med de vuxnas. Av bedömare uppfattas de dock som mindre trovärdiga. I sin egen studie kom de fram till att 12-åringar och vuxna var likvärdiga i båda typerna av förhör. Åttaåringarna var något mindre exakta vid direktförhör, en icke signifikant skillnad, medan de hade en drastisk minskning vid korsförhör, vilket, menar de visar att yngre barn är mer påverkbara för suggestion och ledande frågor. De fick ingen skillnad i trovärdighetsbedömningen.

Davies, Stevenson-Robb och Flin (1988) har i en experimentell studie visat att barn mellan 8 och 12 år var lika bra på att identifiera en främling de mött i skolan på en rad fotografier, medan de yngre hade svårare att avvisa en rad foton där personen inte fanns med. Barnens uppskattningar av längd, ålder och andra detaljer var dålig, den ökade med åldern men inte på ett signifikant sätt. Forskarna understryker att barn och vuxna har samma slags svårigheter vid vittnesmål. Precis som för vuxna är det en hjälp för barn att minnas om de får komma tillbaka till den miljö där händelserna inträffat. Wilkinson (1988) har visat att det gäller även små barn och menar att både beteende, lokaliteter och känslor sannolikt bidrar till detta. Någon form av frågor bidrar ytterligare till förmågan att minnas, de fungerar då också som ledtrådar för minnet.

De svar som den här återgivna forskningen ger om barns minne är att man kan minnas från sin barndom, att viktiga minnen kan ha stor motståndskraft mot glömska och att den tydligaste skillnaden mellan barn och vuxna verkar vara att de ger språkligt mindre utförliga beskrivningar men att det inte finns tydliga skillnader i exakthet och trovärdighet. Dessa resultat vill jag sedan ställa mot vad som framkommer i metodlitteratur och båda delarna är särskilt intressanta för mitt metodprövande syfte.

3.5 Giddens struktureringsteori

Då jag går från ett individplan till att sammanställa mina informanters utsagor för att beskriva samstämmigheter och skiljaktigheter mellan aktörer på olika nivåer och över tid behöver jag en teori som kan tolka detta. En sådan teori är den teori om samhället och mänskligt socialt handlande som byggts upp av Anthony Giddens, professor i sociologi i England. I min framställning bygger jag i huvudsak på hans bok *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, som kom 1984.

Giddens kallar sin teori en "struktureringsteori". Teorin är, kan man säga, ett försök att överbrygga spänningen mellan de teorier som ser människan som styrd av yttre samhälleliga strukturer och de som vill se samhället som styrt av individers handlande, och ersätta dem med en teori som förenar båda synsätten. Det innebär att Giddens bygger upp sin teori i polemik mot många andra klassiska sociala teorier. Både funktionalismen och strukturalism ser individen som styrd av strukturer och ramar medan begrepp som betonar individen, som subjektivitet, handling och mening är utmärkande för hermeneutiken, där den inre subjektiva upplevelsen och individens handlande är centralt för att förklara samhället.

Giddens bygger upp sin teori som en *relation* mellan de hermeneutiska begreppen och de funktionalistiskt-strukturalistiska. Han gör alltså en koppling mellan mikro och makronivå, men använder inte själv de begreppen. Han menar att man skall studera social praxis som den är ordnad över tid och rum. Han betonar alltså kontinuiteten i de mänskliga sociala aktiviteterna, de upprepar sig, är *"recursive"*. Samtidigt är människans *reflexivitet* ett viktigt begrepp för Giddens. Reflexivitet skiljer det sociala från det biologiska och innebär att vara en aktör med avsikt, intention, som har skäl för sina handlingar och som kan tala om dem om hon tillfrågas. Men avsikterna inträffar i ett sammanhang (*context*), en process som är ett flöde i tid och rum. En ontologi av tid - rum som

konstituerande för mänsklig handling är grundläggande för Giddens *structuration theory*.

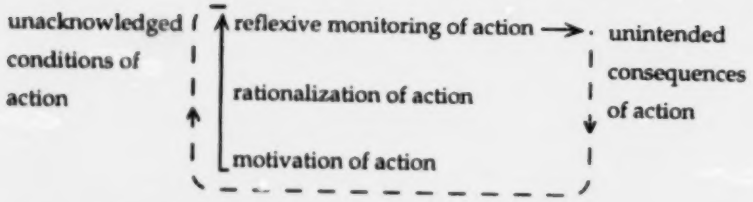
Sociologerna har tidigare lämnat tidsaspekten åt historikerna och rumsaspekterna åt geograferna, medan de själva försökt få fram generella lagar för mänskligt agerande i det moderna samhället. Så kan man inte göra, menar Giddens, det finns inte några metodiska eller logiska skiljelinjer mellan dessa discipliner. Med sin teori vill han också visa att det inte finns några sådana generella lagar. Dessa slutsatser, liksom Giddens försök att länka flera nivåer av samhällsanalys, gör att han är mycket eklektisk i sitt sätt att tänka, dvs han hämtar och för samman tankar från många olika teorier. Att göra det är fullt acceptabelt, menar Giddens, som anser att det snarare är en slags bekvämlighet att hålla sig inom etablerade teorier. Idéernas bärkraft bör istället vara avgörande. I hans teori kan jag återfinna flera av de teorier, begrepp och skärningspunkter som jag i min teorigenomgång tidigare kommit in på.

På individnivå stöder han sig t ex på psykodynamisk teori, Sigmund Freud och i första hand Erik H. Eriksson. Han använder begrepp som självet och har som vi redan sett en teori om minnet (se 3.4.1). På en slags relations eller gruppnivå använder han sociologen Goffman, på samhällsnivå använder han Parsons, Foucault och Marx samtidigt som han kritiserar dessa. Intresset för tid- rum variabeln gör att han som vi sett tar in tankar från historia och från geografi, men även filosofi liksom som nämnts från sociologi och psykoanalys. Allt detta gör hans teori intressant men omfattande. Hans teori tar till exempel också upp hur man skall avgränsa samhällen och olika typer av samhällen. Detta rena makroplan går jag inte närmare in på utan mitt främsta intresse är det mänskliga subjektiva handlandet och hur det är sammanlänkat med strukturer i samhället.

Jag skall i den framställning jag gör här ta upp några viktiga begrepp i Giddens teori och då börja med en modell som visar hur det individuella handlandet är förbundet med samhällsutvecklingen i stort.

3.5.1 Aktören, handlandet och olika medvetandenivåer

Då Giddens ser på individen i det sociala sammanhanget gör han det med hjälp av följande figur:



Figur 2. (Giddens,1984, s 5).

Viktiga begrepp här är aktören,(*the agent*) och handlandet,(*the agency*). Giddens betonar starkt människans reflexivitet, att avlyssna omgivningen och medvetet styra sina handlingar, vilket dock ofta sker rutinmässigt. Det är den översta nivån i figuren. Om en individ-aktör tillfrågas kan han mestadels förklara sina handlingar, sina intentioner med dem. Detta är rationaliseringsnivån. Han skiljer ut ytterligare en nivå, motivationsnivån, som refererar till de motiv, önskningar och behov som styr handlandet, inte lika direkt utan oftast som en övergripande plan eller handlingspotential. Motiven kan en person inte lika självklart tala om, eftersom de kan vara omedvetna. Figuren visar också hur individens handlande är förbundet med samhällsutvecklingen i stort. Individens handlande får ofta konsekvenser som individen inte avsett, *unintended consequences of action*. Detta kan i sin tur skapa hinder eller ramar som individen inte känner till men som begränsar hans handlande, *unacknowledged conditions of actions*.

Den ena gränsen för det medvetna intentionella handlandet är *det omedvetna*. Här refererar Giddens till Freud och diskuterar hans tredelning i detet, jaget och överjaget, som han inte ser som särskilt användbar. Han vill istället införa en annan tredelning:

discursive consciousness
practical consciousness
unconscious motives/cognition

Discursive är individens resonerande, logiska plan där man i ord kan beskriva och förklara sitt handlande. Det praktiska medvetandet är ett centralt begrepp i teorin och hänför till allt det dagliga handlande som sker"automatiskt" och som individen inte lika lätt kan beskriva och förklara, kanske det som andra kallat "den tysta kunskapen".Den motsvarar närmast Freuds förmedvetna plan. Gränsen mellan *discursive* och *practical* är flytande. Det tredje planet, det omedvetna kallar Giddens ibland också för *basic*

security system. Mellan *discursive* och *unconscious* finns spärrar, huvudsakligen pga bortträngning, här finns alltså många omedvetna motiv, och här går en av gränserna för möjligheten att medvetet styra det flöde av intentionell handling som det dagliga livet består av.

Andra gränser sätts av att de intentioner jag har kan få oavsedda och oförutsedda konsekvenser. Det kan gälla en enskild individ men också att summan av många individers handlande kan ge andra konsekvenser än de ursprungliga individuella, ett välkänt fenomen i t ex ekonomisk teori. Detta kan i sin tur skapa det som Giddens kallar *unacknowledged conditions of actions*. Det finns ramar och förhållanden som indidviden inte känner till och därför inte kan väga in i sitt handlande. Det omedvetna, okända ramar och oavsedda konsekvenser begränsar alltså individernas möjlighet att avsiktligt styra samhällsutvecklingen. Men allt mänskligt liv utgår ändå från ett flöde av daglig, reflexiv handling. Det finns därför inga generella, yttre lagar som styr samhällsutvecklingen och som sociologerna kan avslöja. Forskningens uppgift är istället att utforska dessa gränser.

3.5.2 Vana och minne, tid och rum

Reflexiviteten är alltså bara delvis medveten och till stor del bärs den av det praktiska medvetandet eller *rutinen* som är ett grundläggande element i dagligt liv. Det gäller naturligtvis handlande med praktiska ting men också vårt sätt att handla i interaktion, i möten med andra människor, som i stora delar är rutin och inte direkt medvetet men innebär en kunskapsmassa som är viktig för vår möjlighet att fungera i dagligt liv. Denna *practical consciousness* är fundamental för att skapa en känsla av tillit eller ontologisk säkerhet, säger Giddens och hänvisar här till E.H.Eriksons psykodynamiska stadieteori. Tryggheten eller tilliten som är det centrala temat eller krisen för barnet i det första stadiet byggs upp utifrån tillfredsställande av kroppsliga behov och att "psykologiskt binda tid och rum," som Giddens uttrycker det, så att barnet förstår att vårdarens frånvaro inte betyder övergivenhet. Rutiniseringens betydelse är stor och nyckeln till relationen mellan tillit och reflexivitet. Som exempel tar han här Bettelheims beskrivningar av hur människor reagerar i koncentrationsläger där de berövats alla sina dagliga rutiner och den nedbrytning av personligheten som det medför. Rutinen ger alltså en ontologisk, existensiell säkerhet som psykologiskt är till för att dämpa omedvetna ångestkällor och är den dominerande formen för dagligt liv.

I detta sammanhang har Giddens som vi sett en intressant teori om minnet där minnet inte bara kan ses som något i det förflutna, utan att det finns ett nära förhållande mellan minne och perception. Perception är ett flöde av aktivitet då kroppen rör sig i tid och rum och det man tar in organiseras i schemata som samtidigt bearbetar "gammal" och nyinkommande information. De är det medium genom vilket det förflutna påverkar framtiden och är identiskt med de underliggande minnesmekanismerna.

Minnet kan då inte bli något annat än ett sätt att beskriva den sammanlagda kunskapen och färdigheten hos en mänsklig aktör, menar Giddens. Medvetenhet blir då en sinnesnärvaro, minne blir medvetenhet konstituerad över tid och hågkomst (*recall*) blir medlet att återkalla tidigare erfarenheter. Sådana psykologiska hågkomstmekanismer, brukade i olika handlingskontexter, utgör då det praktiska och det logiska (*discursive*) medvetandet. Det praktiska har man tillgång till främst i handling medan det logiska också kan uttryckas i ord. Det omedvetna är också minne, men hågkomstmekanismer till vilket individen inte har direkt tillgång eftersom olika spärrar hindrar en direkt tillgång till handlandet och särskilt till det logiska medvetandet. Det beror dels på, menar Giddens, att formandet av den första tilliten, *"the basic security system"* försiggår innan barnet har ett språk och den motivation som härrör ur detta system förblir därför utanför språkets kontroll. Här finns också bortträngningar som hindrar verbal formulering.

All social interaktion är *situated* och har alltså en position i *tid* och *rum*. En forskare som mycket ägnat sig åt det dagliga livets möten mellan människor är Goffman, som kallats "mikrosociolog". Giddens betecknar hans teorier som en kartläggning av skärningspunkterna mellan närvaro och frånvaro i social interaktion. Varaktigheten över tid av institutioner i olika former kan inte existera utan de dagliga mötena i vardagslivet. Människor har också en relationell position som ordet social position anger. I den mån sådana vardagliga möten har drag av rutin representerar de samtidigt institutionaliserade drag i sociala system. De utgör då sociala identiteter eller roller med normativa rättigheter, skyldigheter och sanktioner knutna till sig och dessa påverkar naturligtvis också det mänskliga handlandet. Det är dock ingen naturlag att den institutionaliserade sociala interaktionen och de sociala rollerna återupprepas på samma sätt för evigt, de måste kontinuerligt arbetas fram i det dagliga livet av aktörernas reflexiva handlande på olika medvetandenivåer. Aktörerna kan alltid handla på annat sätt än de gjort tidigare.

Tids- och rumsaspekterna kan inte, som sociologerna ofta gjort, ignoreras eller betraktas som enbart omgivningsfaktorer, menar Giddens. Den mänskliga existensen är begränsad av den mänskliga kroppen. Den i sin tur begränsas av att den är odelbar, att människan har ett av döden begränsat livslopp, att man inte kan vara på två platser samtidigt eller vara på exakt samma tid och plats som en annan, och att rörelse i rummet också innebär rörelse i tid. Dessa fem aspekter av tidens och rummets realitet har Giddens hämtat från den svenska geografen Torsten Hägerstrand vars forskning han refererar till. Det som främst intresserar honom är Hägerstrands kartläggning av människans rörelser, livsstigar, under livet som präglas av upprepning och rutin. En livsbiografi säger Hägerstrand, utgörs av inre mentala erfarenheter och upplevelser relaterade till ett samspel mellan kropp och omgivning. Giddens inför här begreppet *regionalization*. Det innehåller inte bara en rumsaspekt utan en kombination av tids- och rumsaspekten. Man rör sig i livet längs "stigar" i olika interaktionssammanhang som har anknytning till olika lokaliteter.

Då det gäller tid talar Giddens om *tre* tidsaspekter. Det dagliga livets upprepning är ett flöde som inte egentligen leder någonstans och som han kallar *reversible time*. Individens tid är den andra formen av tid, individens livslopp, som är *irreversible* och innebär ett varande på väg mot döden, begränsat av kroppens livstid. Genom individernas handlande i det dagliga livet återskapas den överindividuella långtidsexistensen av institutioner, som är den tredje formen av tid och också *reversible*. På så sätt kan man förklara hur sociala relationer sträcker sig i tid och rum bortom de gränser som finns för individen.

3.5.3 Individ och strukturer, makt och social förändring

I det som beskrivits ovan finns alltså en av de kopplingar som Giddens i sin teori gör mellan individ och institution. Institutionens långsiktiga existens är både villkor för och resultat av det dagliga livets kontinuitet. Centrala begrepp då Giddens rör sig på "makronivå" (han använder inte själv det uttrycket) är *structures*, *structuration*, *system* och *duality*. Giddens pekar på en rad *"dualities"* i samhället. Han väljer medvetet ordet *duality* istället för *dualism*. Nyansskillnaden innebär troligen att han inte ser det som ett antingen eller utan som ett samspelande både och.
Strukturer är *regler* och *resurser* i samhället. Då dessa används i produktion och reproduktion av socialt agerande är de på samma gång medlet för systemets reproduktion. Detta är alltså *"the*

duality of structure". Samtidigt som människan i praktiskt handlande återskapar institutionerna i deras utsträckning över tid och rum, skapar hon också ramarna för detta handlande. Det är alltså så att de strukturella egenskaperna hos ett socialt system är både medel för och resultat av den praxis som hela tiden skapas och återskapas. Denna process innehåller en nödvändig dubbelhet och är den process som kallas *structuration*. Den är alltså central i Giddens teori.

Strukturen är inte extern visavi individen. Genom minnesspår och kontinuerlig praxis är den snarare intern. Strukturerna innebär både möjligheter och hinder. Ändå är den sociala strukturen naturligtvis inte kontrollerbar av individen. Institutionernas liv reproduceras av individens dagliga rutiner och handlande, men individen begränsas av sitt livslopp medan institutionens liv sträcker sig över en längre period. Det blir en otillbörlig reducering, menar Giddens, att tala om vare sig objektiva eller subjektiva skäl till hur samhället ser ut och vill därför alltså varken ansluta sig till funktionalism, strukturalism eller hermeneutik. Slutsatsen av denna dubbelhet blir att den mänskliga historien alltså skapas av avsiktliga handlingar, men är inte som helhet avsedd. Den undflyr hela tiden alla mänskliga försök att medvetet styra den. Sådana försök görs dock ideligen av människan under hotet och löftet att vara den enda varelse som medvetet skapar sin historia.

I sin analys av begreppet *makt* pekar Giddens på ytterligare en *duality*, eller dubbelhet. Mänskligt handlande (*agency*) refererar till deras förmåga att göra saker, vilket innebär en koppling till begreppet makt. I varje situation finns ett val, en möjlighet för individen att agera på annat sätt. Handlande innebär alltså alltid en form av makt eftersom det innebär en förändring, en förmåga att förverkliga beslut. Resurser är medel genom vilka makt förverkligas. Resurser är strukturella egenskaper i sociala system som används och reproduceras av medvetna sociala agenter.

Makt får på så sätt två ansikten. Makt förknippas oftast med öppen konflikt om resurser mellan olika sektoriella intressen i ett samhälle eller en institution. Det är en form av makten som då uttrycks i öppen konflikt. Men makt är alltså förbunden med all handling. I sociala system finns institutionaliserade relationer som innebär olika grader av autonomi och beroende mellan enskilda aktörer eller kollektiv. Men allt beroende erbjuder också på något sätt några resurser genom vilka de underordnade kan påverka sina överordnades handlingar. Detta kallar Giddens kontrollens dialektik i sociala system.

De resurser som reproducerar maktstrukturer är av två slag, *allocative* och *authoritative*, fritt översatt materiella resurser och mänskliga resurser, hur det sociala livet är organiserat. Att kunna lagra resurser över tid är viktigt för maktexpansion, det är ett sätt att "binda" tid och rum. De materiella resursernas betydelse har länge betonats, t ex i den marxistiska teorin, men de mänskliga är minst lika viktiga och mer varaktiga. Att kunna lagra och förmedla information är här en viktig maktresurs. Att ha tillgång till resurser är att ha makt och möjlighet til handling och därmed viktigt för social förändring.

Då det gäller social förändring menar Giddens att man inte kan ställa upp några generella lagar. Evolutionisterna försöker att för social utveckling dra en parallell med de biologiska utvecklingslagar som Darwin ställde upp. Den marxistiska teorin har ställt upp deterministiska lagar för hur samhället skulle utvecklas pga produktionsförhållanden och klasskillnader. Inget av detta har visat sig fungera, anser Giddens. Överhuvudtaget uppvisar inte historien några tydliga lagbundenheter i utvecklingen eller ens att utvecklingen går framåt i några slags förutsägbara stadier. Antropologiska studier visar att s k primitiva samhällen inte är primitiva i någon annan aspekt än att deras teknologi är mindre utvecklad. Det går helt enkelt inte att hitta en enda enkel formel för social förändring.

Giddens ställer inte heller upp någon sådan men gör en analys av vad som påverkar social förändring som är ganska utförlig. I korthet säger han att varje social händelse är episodisk och måste studeras i sitt sammanhang med de omständigheter som råder i den aktuella tidsperioden. Han menar att man kan vara generell så tillvida att man kan identifiera olika *typer* av social förändring, då det gäller intensitet, omfattning, snabbhet och riktning. Han talar också om en slags *kritiska trösklar* då det gäller social förändring. Detta är en mycket rapsodisk sammanfattning av vad Giddens säger i detta sammanhang där han också analyserar hur olika slags samhällen uppstår.

Eftersom människan kan reflektera över sitt eget handlande innebär det också en annan *duality* eller dubbelhet. Den kallar Giddens för "den dubbla hermeneutiken" och den handlar om den *sociala forskningens* roll för förändring i samhället, som han tillmäter större vikt än de flesta. Han menar att det inte finns någon klar gräns mellan lekmannen och forskaren. Forskaren går in och studerar ett fält som redan är meningsbärande för de inblandade. Forskaren tar reda på vad andra redan vet och måste veta för sitt dagliga liv. De begrepp som forskaren hittar på är

andrahandsbegrepp för deltagarna men kan bli *förstahandsbegrepp* om de tar till sig dessa som sina egna. Det blir då en dubbel hermeneutisk process av översättning och tolkning. Intressant och slagkraftig forskning har ofta blivit en del av det allmänna medvetandet och påverkar på så vis den verklighet som beskrivits, menar Giddens.

Den sociala forskningen och dess resultat är alltså ytterligare en anledning till att det inte går att formulera generella lagar och teorier om socialt liv. Han tar här som ett exempel Machiavellis teorier om makt, som han menar har påverkat makthavares tänkande under flera århundraden. Man kunde säkert ta en rad andra exempel. Detta gör, menar Giddens, att det är så svårt att testa sociala teorier på samma sätt som naturvetenskapliga eftersom de bästa och intressantaste idéerna flätas samman med det reflexivt medvetna som aktörer kan ge uttryck åt i en undersökning. Forskning som studerar människans verklighet påverkar alltså kontinuerligt denna verklighet.

Giddens rör sig, som jag visat, med både inre och yttre verklighet och med begrepp som minne, tid och rum, och han har en modell för samspelet mellan aktörer på olika nivåer och samhälleliga strukturer. Det gör att jag anser den användbar för att analysera upplevd pedagogisk miljö över tid och i diskussionskapitlets avsnitt 8.4 prövar jag att använda den som analysinstrument på förstudiens empiriska data. På samma sätt prövas självbilds- och minnesteori då den individuella upplevelsen och effekter av daghemsvistelse analyseras. (Avsnitt 8.1)

4. Metodlitteratur

I detta kapitel tar jag upp metodlitteratur och låter den först besvara samma frågor som minnesforskningen, om tillförlitlighet och om barns minne. Därefter ser jag på vad som sagts om life history metodens potential att binda ihop skeenden på olika nivåer. I och med att det som brukar kallas kvalitativa forskningsmetoder vunnit terräng så har också retrospektiva intervjuer kommit till användning och deras tillförlitlighet diskuterats inom ganska olika fält.

Som nämnts inledningsvis finns en lång rad begrepp som betecknar retrospektiv metod i någon form, då människor ser tillbaka på sitt liv och sina erfarenheter. Det är t ex life history, life story, oral history, case history, biography osv. Denzin (1989) ger följande definitioner: life story är personens egen berättelse om sitt liv, life history är en livsberättelse som genom intervjuer bygger på personens egen och eventuellt andras berättelser, liksom forskarens tolkning och kan beröra det kollektiva livet i en grupp eller organisation. Oral history är personliga minnen av händelser, deras orsaker och effekter. Eftersom terminologin är oklar och life history är ett vanligt begrepp använder jag *life history-metod* som en samlingsbeteckning på dessa metoder.

Life history metoden har använts inom sociologi, etnografi, forskning om litteratur och politik, inom marxistisk och feministisk forskning liksom inom den psykoanalytiska traditionen. Inom historia kallas den oftast oral history. Då metoden används inom dessa discipliner kan man säga att man utan att ha det syftet studerar minnet i naturlig miljö. Det är erfarenheterna av detta som sedan tas upp i metoddiskussioner. Här närmar sig denna litteratur samma frågor som minnesforskningen fast utifrån olika utgångspunkter och tar också ibland stöd i den.

4.1 Tillförlitlighet i retrospektiv metod

Den mångfald av tillämpningsområden som finns för retrospektiv metod gör att den granskats från många håll och perspektiv och det ger en tillförlitlighetsdiskussion som spänner över ytterligheter, från att se metoden som ett medel till rent faktainhämtande till att se t ex life history som ren fiktion och i ifrågasätta om ett liv överhuvudtaget kan beskrivas. Ruth Behar (1990), antropolog och feminist, menar t ex att inom etnografisk metod kan life history-genren föras i två riktningar, genom att antingen *life* eller *history*

betonas. Då *life* fokuseras arbetar man med begreppet aktören som meningsfullt skapar sin livsvärld, då *history* fokuseras arbetar man med relationen mellan historien och dess representation, berättelsen. En liknande tvådelning talar de svenska forskarna Bernler och Bjerkman (1990) om, inom social forskning, då de tar upp att levnadsberättelser har två funktioner, den referentiella, återgivandet av hur det var, och den evaluativa, ut- och omvärderingen av hur det var. De prioriterar konstruktion framför rekonstruktion.

Skiljelinjerna i diskussionen skapas av hur starkt individen och subjektiviteten betonas vid användandet av metoden och också om en person presenteras i helfigur eller ej. Här finns en skala från att en enda person presenteras till att många personer får uttala sig om en händelse, vilket ju ger olika typer av subjektivitet och individinriktning. Med detta sammanhänger en diskussion om forskarens roll. Med ökad grad av subjektivitet kan bilden av forskaren som neutral, objektiv och utanförstående inte upprätthållas.

Dekonstruktion är ett begrepp präglat av den franska språkvetaren och filosofen Jacques Derrida. Det är dekonstruktivismen som står för den yttersta kritiken av biografisk metod och menar att det är meningslöst att beskriva levnad som en helhet, vilket den inte är, en levnadsberättelse är en text som inte kan reduceras till någon egen sanning, den omtolkas av den som läser (Bernler, Bjerkman, 1990). Den amerikanska sociologen Denzin verkar ha tagit intryck av ett sådant resonemang och att ha rört sig längs ett kontinuum i sitt synsätt. Redan 1970 skriver han i sin metodbok att *"A good life history reads like a novel"* (Denzin,1970, s.417), men är fortfarande inne på att man skall testa sanningshalt, validitet och reliabilitet hos det material man får fram genom life history. Detta angreppssätt dit han t ex räknar Chicagoskolan, kallar han *objective natural history approaches*. Tjugo år senare för han fram ett tolkande perspektiv som ser biografiskt material *"from within a literary, fictional framework"* (Denzin, 1989, s 49) och gör 1991 t ex ett inlägg vid en AERA-konferens benämnt *"Deconstructing the biographical method "* där han går ifrån sitt tidigare sätt att resonera.

Jag är intresserad av båda perspektiven, *life* och *history*. I min första resultatdel med barnen som aktörer och i ett utvecklingsperspektiv är life-pespektivet viktigast, i del två då olika pedagogiska miljöer särskiljs blir perspektivet mer "historiskt" då de olika personernas uppfattningar ställs mot varandra. Om man som inom dekonstruktivismen ser en levnadsberättelse som fiktion utan anknytning till verkligheten blir det meningslöst att tala om validitet och reliabilitet, meningslöst med forskning inom denna

tradition överhuvudtaget. Det är inget synsätt som jag ansluter mig till. Jag återvänder därför till dem som ser retrospektiva intervjuer som en meningsfull forskningsmetod och hur de ser på den.

Paul Thompson för en ingående diskussion om tillförlitligheten i sin bok Det förgångnas röst (1980). Hans egen forskning ligger inom oral history traditionen där han skildrat den edwardianska epoken i engelsk historia med hjälp av levnadsberättelser från ett representativt urval av människor från olika samhällsklasser. I sin tillförlitlighetsdiskussion stöder han sig bl a på en del resultat från minnesforskning.

Hans grundsyn är, att med stöd av Bartlett, betrakta minnet som en aktiv social process. Här för han en polemik mot historikernas klassiska syn på dokumentet som den enda källa som har status och är tillförlitlig. Han menar att varken samtida eller historiska dokument, vare sig det gäller tidningsartiklar, statistik, rättsförhör eller protokoll, är en direkt återspegling av fysiska fakta och att de dessutom är retrospektiva. Fakta och händelser återges på ett sätt som ger dem en social innebörd. Redan en samtida intervju ligger någonstans mellan faktiskt och socialt förväntat beteende eftersom sociala fakta inte är ting.

Det som skiljer en muntlig retrospektiv intervju från sådana dokument är det längre tidsperspektivet bakåt samt att den ofta är inspelad på band. Vi förväntar oss, säger han, att förvrängningarna pga ändrade värderingar m m. blir större ju längre tidsavståndet blir. Här tar Thompson stöd av minnesforskning som visar att utrensningar av minnesmaterial är störst på ett tidigt stadium och därför påverkar alla slag av vittnesbörd, även samtida. Antalet fel förblir därefter ganska konstant över tid både då det gäller attityder och fakta. Det blir andra saker som framhävs, men det är ändå graden av konsekvens som är det mest framträdande draget. Här tar han upp minnesforskning om hur man minns klasskamraters namn med hjälp av bilder.(Bahrick, Bahrick och Wittlinger, 1975) som visar på att minnesförlusten de första månaderna är lika stor som de följande 47 åren. Lika viktigt, säger Thompson, är upptakten i denna undersökning, att ingen minnesförsämring kunde märkas då det gäller att erinra sig klasskamrater som varit nära vänner, inte ens efter 50 år. Sannolikheten att man skall minnas exakt är alltså större i samband med ett socialt intresse eller behov, säger Thompson. Tillförlitligheten beror också på detta, och gör förmodligen att många laboratorieprov kring minnet kan vara osäkra, menar han.

Thompson nöjer sig inte bara med att försvara den retrospektiva intervjun, han ser också fördelar. De förändringar och omtolk-

ningar som sker kan vara betydelsefulla socialhistoriska vittnesbörd, också därför att människor tror på dem. Upptäckten att vissa förhållanden förvrängts eller hållits undan i en levnadsskildring kan vara av betydelse för att förstå t ex en familjs psykologiska och sociala attityder, menar Thompson (1980).

Tidsavståndet, retrospektionen, är inte heller alltid till nackdel. Perspektivet tillåter oss att bedöma den historiska innebörden på lång sikt. Att andra människor ger oss de tolkningarna i efterhand, det menar han kan vi invända mot "bara om vi har för avsikt att utestänga dem som i sitt eget liv var med om denna historia från varje medverkan i bedömningen av dem" (Thompson, 1980, s 114.).

Retrospektion kan också ha en positiv påverkan ju längre tidsperspektivet är i vissa fall. Thompson åberopar här en jämförelse som gjorts mellan folkräkning och sociologisk undersökning. En äldre man har mindre sociala skäl än en yngre att beskriva sin fars yrke på ett felaktigt sätt. Historikern får där bättre svar än sociologen. En annan jämförelse mellan en retrospektiv sociologisk undersökning och den vedertagna historiska bilden visar att retrospektiva uppgifter är i stort sett tillförlitliga. Cavan, Hauser och Stouffer (1970) gjorde redan 1930 en jämförelse mellan life history och enkätdata, som visade att det går att få samma svar med båda metoderna och de menar att det styrker life historymetodens objektivitet.

Det man bäst minns är processer som ständigt upprepas i det vardagliga livet och det man är intresserad av, säger Thompson (1980). Ett alltför starkt intresse där personlig stolthet finns med kan ge ett behov av att tillrättalägga. Det finns inga absoluta regler för att garantera det muntliga vittnesbördets tillförlitlighet, påpekar Thompson. Det muntliga materialet är bättre på vissa områden, som beteendemönster, t ex agans utbredning i skolan, och relationer inom familjen. En forskare har sagt att den är till störst nytta för att förklara vardagslivets sociala mönster och struktur, minst nytta för att förstå en kris, ett upplopp eller en tvist.

Framförallt är den muntliga källan en levande källa, där forskaren kan ingå i en tvåvägskommunikation, ställa fler frågor och bli korrigerad. Forskaren kan få hjälp med vad som är viktigt i all information. De minnen människor bär på blir pålitlig vägledning. Thompson hänvisar till en utsaga som säger att det tack vare en instinktiv urvalsprocess är i människans minne som de teman, de intresseområden som är livsviktiga för henne som en varelse i ett utvecklingsförlopp, mest sannolikt lever kvar.

Tvåvägskommunikationen, att se intervjun som en helhet och ett möte mellan forskare och informant och resultatet som en kulturell text är ett ledmotiv i diskussionen som betonar life-delen. Enligt Denzin(1989) har diskussionen inom den feministiska forskningen varit ledande. Behar (1990) visar på en tvärvetenskaplig diskussion inom psykologi, fenomenologi och hermeneutik där life histories granskats som en kulturell text och där man är överens om att metoden har en outnyttjad potential, eftersom den tvingats in i konventionell social forskning, där det objektiva betonats och levnadsberättelsen setts som en typifiering av kulturella mönster.

En levnadsberättelse, menar Behar, behöver tolkas på sina egna villkor. Hon betonar aktörsperspektivet, att man ska se hur den intervjuade skapar historia i handling och aktörens retrospektiva reflektioner kring detta. Det finns egentligen tre röster, menar hon, den intervjuades, forskarens upplevelse av mötet, och och forskarens auktoritativa röst som etnograf.

En text kan så småningom bli scen för ett dubbelt berättande, där den intervjuade och antropologen sida vid sida fungerar som berättare, läsare och kommentatorer. Hennes definition på en life history blir följande:*"The text is, in fact, not the person but a version of the self constructed by a subject to present to the anthropologist"* (Behar, 1990,s 226-227).

Behars definition betonar mötet mellan forskare och intervjuad och hon pekar sedan på att man måste försöka förstå hur denna text kommer till, i relation till kulturella mönster och regler för samtal och kommunikation. Här sammanfattar Behar flera synpunkter på intervjun som inte bara gäller retrospektiva intervjuer utan lyfts fram som viktigt då det gäller intervjuer inom kvalitativ forskning överhuvudtaget. Intervjun som en kommunikativ kulturbunden händelse problematiseras t ex hos Agar (1980). Briggs (1986) betonar att intervjun måste ses som en helhet. Det som yttras kan vara ett resultat av alla tidigare frågor och svar i intervjun. Inom detta konstruktivistiska perspektiv på intervjun vill man också problematisera mötet mellan forskare och informant och tala om maktförhållandet mellan dem. Armstrong (1987) tycker att maktbegreppet borde tas in i högre grad, de flesta t ex Briggs, menar att förhållandet är i obalans till forskarens fördel, Agar (1980) menar att det åtminstone i den första explorativa fasen är i obalans till forskarens nackdel.

Det finns en stark tendens i metodlitteraturdiskussionen att betona forskarens påverkan på resultatet av intervjun. Billy Ehn (1989) säger t ex i sin artikel *Livet som intervjukonstruktion* att varje livshistoria är en version som kan bytas ut eller ändras med

tiden och inför annan publik. Förutom av mötet med forskaren styrs berättelsen, menar han, av tidens gång, behovet av kausalitet, av polemik, kritik, försvar, filosoferande, besvikelser och upprättelsebegär. Att forskaren kan vara styrande genom sitt sätt att fråga eller inte fråga , sitt sätt att etablera kontakt osv finns ju med i varje metodbok som tar upp intervjuteknik. Briggs (1986) menar att även forskarens egna utsagor måste vara med och hans misstag analyseras.

Hos Britt Jonsson (1990) som intervjuat f.d. Skå-pojkar har jag hittat motsatt synpunkt. Hon instämmer i att en ny intervju med en annan intervjuare säkert kan utvecklas annorlunda. "Det jag ändå vill påstå är att grundmönstren för våra tankar och känslor och livserfarenheter är så stabila att de skulle återkomma vid nästa intervjutillfälle, om än beskrivna i andra ordalag men likväl med samma betydelser" (Jonsson, 1990, s 26). Hon tror i och för sig att det är viktigt att belysa ett sammanhang från olika håll av olika forskare men om de närmar sig med ungefär samma syfte verkar det rimligt att man hittar samma grundstrukturer "eftersom individens livsmönster inte är några vindflöjlar som ändrar riktning i förhållande till olika intervjuare" (Jonsson , 1990, s 26).

Detta handlar om dialogen mellan forskare och intervjuad och hur den påverkar eller inte påverkar. Bruner (1987) tar i texten *Life as narrative* upp en annan dialog, den mellan berättelsen och livet. Han konstaterar först att vi inte tycks ha något annat sätt att beskriva 'levd tid' än i form av en berättelse. Han menar precis som andra forskare att berättelsen styrs av kulturella och språkliga processer, men också att dessa i sin tur har kraft att strukturera vår perception och vårt minne, så att vi blir de berättelser vi berättar om våra liv. Han menar att ett liv inte är hur det var utan hur det tolkas och hänvisar till Freuds begrepp psykisk realitet. Han menar att det inte finns något viktigare psykologiskt forskningsprojekt än hur autobiografier utvecklas - hur vårt sätt att berätta om oss själva ändras, och hur dessa berättelser tar kontroll över vårt sätt att leva och påverkar även framtiden (Bruner, 1987). Den här diskussionen kan man också hitta t ex i feministisk forskning, ofta i samband med att de etiska principerna för hur livshistorier skall hanteras, tas upp. Då diskuteras det utifrån tankar om hur forskaren ingriper i informantens liv genom att göra sina intervjuer.
Den konstruktivistiska synen ger en annan slags urvalsprinciper och validitetsdiskussion. Det urval som förordas och används är det som kallas *snöbollsurval*, att man efter hand i en kedja skaffar sig nya informanter tills dess en "mättnad " i informationen inträtt.

Det gör till exempel Bertaux (1981), en sociologisk forskare som också tillsammans med Kohli (Bertaux och Kohli, 1984) gjort en genomgång av metoden som den använts i Europa. Han för en metoddiskussion i polemik mot positivistisk sociologisk forskning. Han och Kohli ser två huvudtrender, den som söker efter mening i individens liv och de som liksom etnograferna ser människor som informanter. Validitetsdiskussionen för retrospektiva data blir viktigare för den sista gruppen, som söker historiska och kulturella mönster, menar de. Låt oss släppa kravet på bevis, säger Bertaux (1981). Vi skall istället förstå och beskriva med hjälp av teoretiska begrepp. Är de teoretiska begreppen bra införlivas de i den allmänna kunskapen. Att sociologiska forskningsresultat läses och diskuteras är därför viktigt, men sällan diskuterat, menar han, det blir en slags ekologisk validitet. Ekologisk validitet är ett begrepp som också diskuteras hos Kvale (1989) och hos Briggs (1986), en ekologisk validitet, som handlar om hela intervjusituationen och hur den tolkas av de inblandade. Kvale talar även om en diskursvaliditet, som handlar mer om samstämmighet om tolkningar i forskarsamhället. Både Briggs, Bertaux och t ex Glaser och Strauss (1967) talar om att det inte går att skilja validitet, metod och teori åt.

Efter dessa utflykter till historia, antropologi och sociologi kan det vara intressant att se hur retrospektiva intervjuer och life history diskuteras inom området *education*. Armstrong, forskare inom vuxenpedagogik, har gjort en genomgång av life historymetoden (1987) dock mer i egenskap av marxistisk än som pedagogisk forskare. En annan pedagogikforskare som intresserat sig för metoden är Goodson (1988), även sociolog. Båda pekar på interaktionismen som metodens teoretiska bas. Det är en teori som enligt Blumer (1969) menar att människan agerar utifrån en mening och att denna uppstår i interaktionen mellan människor och hanteras i en tolkningsprocess. Härur har ju sedan t ex stämplingsteorin vuxit fram, som innebär att människan tar till sig andras definitioner på sig själv, särskilt då det gäller avvikande beteende. Både Armstrong och Goodson pekar på förhållandet att en persons liv inte är rätlinjigt utan rörligt och motsägelsefullt. Armstrong lyfter fram motiven och processen och att det är dessa som skall tolkas, inte beteenden. Man skall försöka se från insidan, med en slags psykologisk empati, säger han också, och erkänna känslornas plats i skeendet. Detta behöver inte, säger han, som ofta gjorts då det gäller life history, begränsas till avvikande beteenden utan metoden har en potential för bredare områden av socialt liv och utbildning. *"Even routine, commonsense behaviour can be called*

into question" (Armstrong 1987, s 55). En kritik av metoden är dock att den begränsat sig till ganska triviala frågor på mikronivå, och en fundamental svaghet, menar Armstrong, är att maktbegreppet lämnats därhän (Armstrong, 1987).

Goodson(1988) menar att det interaktionistiska perspektivet innebär att biografi och historisk bakgrund försummats. Det har t ex inneburit, som hos Jackson, att läraren blivit avpersonifierad och tidlös, utbytbar. Materialet i life history kan inte bara ses som en hop data, menar Goodson, utan det som håller ihop materialet är människans egen mening, röda tråd eller teman i livet. Detta kan inte bara ses som en funktion av ålder, utan av teman som fostrats in i barndomen. De problem han ser med metoden handlar för hans del om representativitet och generaliserbarhet samt att den är tidsödande.

Både Armstrong och Goodson kommer fram till att metoden har en god och outnyttjad potential och som hos många andra forskare handlar det om metodens potential att knyta ihop mikro- och makrostrukturer. I ett följande avsnitt återkommer jag till detta efter att först ha sett på hur metodlitteraturen ser på barn som informanter och på barndomsminnen.

4.2 Barn och barndomsminnen

Här vill jag då se om metodlitteraturen har något att säga om retrospektiva minnen som ligger så långt tillbaka att det handlar om barndomsminnen. Först vill jag visa på att en del av den metodlitteratur som tagits upp säger något om att ha barn som informanter. Inte särskilt mycket dock. Paul Thompson (1980) tar upp något om barns minne och konstaterar helt enkelt att små barns minne upp till fyra år nästan inte har någon räckvidd alls, att mer än hälften av alla barn har en slags fotografisk minnestyp som eventuellt försvinner kring elvaårsåldern då det logiska tänkandet utvecklas. Efter det avtar det omedelbara minnet. Det är oklart vad han grundar dessa påståenden på och resonemanget utvecklas till en diskussion om ålderdomens minnesproblem. I ett annat sammanhang pekar han på att barnen själva (retrospektivt) är den tillförlitligaste källan för att få reda på om agan förekom i skolan, bättre än uppgifter om när aga förbjöds eller tidskriftsdebatter. Han saknar alltså inte tilltro till barndomsminnen, men diskuterar det inte mycket.

I ett kapitel om intervjuteknik (Thorsen och Östberg,1981) i boken *Muntlige kilder* skriver Östberg om metodproblem med att intervjua barn. I muntlig insamling är man ute efter, menar författaren,

fakta, folktradition eller känslor och subjektiva upplevelser. Då det gäller fakta, menar hon att barn absolut inte kan vara tillfredställande informanter förrän i tio-tolvårsåldern, tidigare blir felkällorna dominerande. Både då det gäller barnkultur och känslor kan barn vara rika källor, menar hon däremot, även om de har svårare än vuxna att formulera det i ord. För att komma åt detta måste man, menar hon, precis som med vuxna använda list och lämpor och inte ställa direkta frågor eftersom man då får stereotypa, konventionella svar. I övrigt får man använda tålamod, egna barndomsminnen och eget deltagande i barnens lek. En elimination av felkällorna kan man få genom att intervjua flera barn, helst tvåtre på samma gång. Den osäkra blir då tryggare och vågar prata och den som fantiserar för mycket blir rättad. Felkällor som kan uppstå här diskuterar hon inte.

Om det är en allmän mening hos etnografer, historiker och folkminnesforskare att barn är osäkra informanter borde de som använder vuxnas barndomsminnen som källa i högre grad problematisera detta. Så är dock i allmänhet inte fallet. Thea Thompson (1972), som skriver inom oral historytraditionen, använder t ex barndomsminnen för att beskriva barns uppväxtvillkor under den edwardianska perioden i England. Artikeln behandlar temat separation och beroende barn - föräldrar. Intervjuerna har gjorts med 500 människor mellan 67 och 102 år genom en kombination av spontana minnen och styrda frågor. Urvalet möjliggör ju i hög grad triangulering vilket Thompson själv dock inte talar om.

Gjesdal Christensen t ex som är etnolog och gjort en studie av barns deltagande i arbete och socialt liv i Egersund kring sekelskiftet (1981) problematiserar inte på något sätt att det är barndomsminnen det gäller utan för diskussionen kring retrospektiva minnen i allmänhet. Det är dock intressant att se på hennes synpunkter. Hon föredrar en öppen intervjuform där informanten är medarbetare. Retrospektiviteten innebär att informanten bestämmer vad som är viktigt och också väljer att utelämna vissa saker. Intervjuarens betydelse ligger inte så mycket i att hon påverkar den intervjuade utan att hon förstår vad som är viktigt, får fram saker som informanten inte tänkt på och ger henne en känsla av förvåning över att hon minns så mycket. Mycket av källkritiken försiggår på så sätt under intervjun, menar hon. Gjesdal Christensen anser att intervjumetoden är den bästa för att systematiskt få insikt i barns förhållanden. Systematiken har för hennes del inneburit ett urval där personer från olika delar av staden och med föräldrar från olika yrkesgrupper fanns representerade. Urvalet bestod av 20 personer och hon menar att det räckte

eftersom materialet var mycket samstämmigt och hon redan efter 7 - 10 informanter kände igen mönstret med någon av variationerna. Ett större urval skulle innebära överdokumentation, menar hon (Gjesdal Christensen, 1981).

Inte heller Jonsson (1990) som intervjuat f.d. Skå-pojkar problematiserar att det är barndomsminnen hon lyfter fram. Hon förmedlar dock en absolut tilltro till sina informanter. Hon har känt sig övertygad om äktheten i de intervjuades berättelser, säger hon. Hon menar därmed inte att det skulle vara de enda sanna bilderna, utan äkta i den bemärkelsen att de är sanna för informanterna. Här för hon också den diskussion som refererats tidigare, att hon känner sig övertygat om att en kärna i berättelserna skulle finnas kvar oavsett intervjuare.

I boken *Barn i tid och rum* tar Aronsson(1984) upp till diskussion den metod som innebär att man frågar vuxna om det barn de en gång var. Det är, säger hon, en mindre beprövad metod att få kunskap om barn och barns villkor än de klassiska kardinalmetoderna observation och experiment. Frågandet är en naturlig väg till vetande för historikern och historikerns frågor skulle kunna kasta nytt ljus över tänkandet om barns utveckling, säger hon. Hon menar att det vore intressant att se vilka fenomen som lyfts fram då en individ skall rekonstruera sin levnadsbana, och att det är särskilt sällsynt då det gäller 'normal' uppväxt.

Aronsson går också in på minnesteori och lyfter fram betydelsen av ledtrådar då man skall minnas och menar att man bör använda både fotografier och återbesök på kritiska platser för att nysta fram gamla minnen som gått förlorade. Hon hänvisar till vittnespsykologi som visat att det finns generationer av utsagor som påverkar varandra och att det därför också är viktigt hur mycket och hur ofta man talat om och bearbetat händelser.

Problemen med att använda barndomsbiografier är betydande, säger Aronsson, men menar också att tolkningsproblemen inte i princip skiljer sig från andra inom beteende- och humanvetenskaper eftersom verkligheten aldrig framträder helt objektiv och obefläckad. Hon menar att det är viktigt att förena insatser från historia och beteendevetenskap: "Genom att förena historiskt källkritiskt tänkande med psykologisk kunskap om minnets natur, liksom med beteendevetenskaplig utsageanalys och intervjumetodik kan man få betydelsefulla förlopp i individens och i samhällets liv att framträda på ett nytt och klarare sätt".(Aronsson, 1984, s 183). Hon anser det alltså svårt men möjligt och värdefullt. Här tar hon till skillnad från många också in utvecklingspsykologiska

aspekter och kommer in på att binda samman mikro-och makroprocesser.

En forskare som både använt retrospektiva intervjuer om barndom och också diskuterat dem som metod är kanadensiskan Jean Barman. Hon arbetar på British Columbia universitetet med ett projekt Canadian Childhood History Project som hon tagit upp i ett arbetspapper till en AERA-konferens 1989 med titeln *Constructing the Historical Ethnography of Childhood through Oral History*. Titeln och att hon själv skrivit om hur pojkar upplevt engelsk internatskola i Kanada visar att hon diskuterar utifrån pedagogik, etnografi och oral history.

Från etnografi vill hon hämta begreppet *deltagande observation* och från historia begreppet *kronologi* och göra en syntes, *historisk etnografi*, som blir ett möjligt angreppssätt för att konstruera barndomens historia. Detta gör det möjligt att skapa nya data, menar hon. De källor som finns är ofta "sneda" på olika sätt, de behandlar barnet som objekt, tar bara upp vissa samhällsklasser och är sällsynta överhuvudtaget. Även oral history har mest använts som metod för vuxna, säger hon, eftersom hågkomster från barndomen ansetts svåra att erhålla och att tolka och också sketchartade och selektiva. Kvinnor och barn har också bedömts som mindre viktiga att studera.

Både intervju och deltagande observation förutsätter en dialektik mellan det subjektiva och det objektiva. Precis som etnografen på fältarbete måste en *oral historian* ta kontakt med sin informant, leva med subjektivt i dennes värld och delvis skapa den som forskare. Den skapas genom texter som framkommer ur intervjuprocessen och i en relation, eftersom att minnas är en aktiv process, men på avstånd i tid och rum från de erfarenheter som diskuteras. På detta sätt kan man skapa nya källor av tvåvägsmodell och kompensera för bristen på envägskällor, dokument.

Barman (1989) menar att deltagande observation lägger tonvikten på upplevelsen av barndomen. Intervjuaren har en temalista men sedan bestämmer situationen om det blir ett fritt flöde eller frågor och svar. Det finns många lager av subjektivitet och man får aldrig en bild av hur det var, minnet är selektivt och ibland döljer informanten något. Erfarenheterna från hennes egen forskning som gällt män och privatskolor har visat henne att de sällan ljuger medvetet, men vänskap med andra pojkar framställs ofta överdrivet. Det verkar, säger hon, fortfarande efter ett halvsekel viktigt för de här männen att övertyga sig själv och andra att han hörde till och var en i gänget. Detta blev tydligt eftersom hon i

urvalet använde kedjor av bekanta. Särskilt bekantskap med pojkar som senare blivit berömda, överdrevs av informanterna.

Rörlighet socialt påverkar också minnets selektivitet. Här hänvisar hon till Bertaux-Wiame (1981).Hon upptäckte att de som klarat sig bra i livet kunde tala fritt om en olycklig barndom, medan övriga var mycket ovilliga. För dem var det som att prata om dagens olycka. Detta tycker Barman stämmer med intrycken från hennes egen studie. För de män som rört sig nedåt socialt, kunde hela intervjun bli som ett försvarstal.

På så sätt uttrycks alltså samtidigt något om dåtid och nutid. Man får människors tolkningar av levda erfarenheter. Denna subjektivitet har *oral historians* haft svårt att hantera, menar hon, de har sett det som en brist som skall övervinnas och de har försökt pressa in allt i en objektiv tolkning. Etnograferna har istället avstått från stora mönster och kan inte hantera kulturell förändring. De måste alltså lära av varandra, så att historikern ger ramar och mönster, kronologi och tidsram, medan etnograferna genom deltagande observation bidrar med situationens skeende. Skärningspunkten mellan kronologi och deltagande kan möjliggöra en teoretisk integration, säger Barman (1989). Här kommer hon alltså som vi sett hos flera andra, fram till att metoden kan ge just denna skärningspunkt mellan mikro- och makroprocesser också då det gäller barns villkor och barndomens historia.

4.3 Life history för att binda ihop mikro- och makronivåer

Begreppen mikro och makronivå är vanliga men inte oproblematiska och används på olika sätt. Hammersley (1986) påpekar att det inte är en dikotomi utan snarare en dimension som går från det individuella till världsomspännande system. Skrede och Tornes (1983) menar att ett makroperspektiv omspänner både fler individer och längre tidsperiod. Andy Hargreaves (1986) visar på att forskare inom *education* oftast väljer antingen ett mikro eller ett makroperspektiv i sina studier. Giddens (1993) anser inte att uppdelningen i mikro-makro eller i individ-samhälle är fruktbar. Det som förbinder individ och samhälle är aktioner och därför koncentrerar han sig på *reproduced practices*. Det som är viktigt är att se på både förbindelser och icke-förbindelser mellan interaktionssituationer och förmedlad förbindelse mellan individ och kollektiv av olika slag. Det handlar om en hierarki och olikheter i maktfördelning. Man kan likaväl tala om makroaktion eftersom ett fåtal personer kan fatta beslut, medvetet eller rutiniserat, som rör många människor.

Giddens struktureringsteori är ju just ett försök att lösa denna motsättning. Hammersleys lösning är att man bör pröva samma teorier både på ett mikro- och ett makroplan. David Hargreaves (1986) vill att man ska försöka sammanlänka analyser på interaktionistisk och på strukturell nivå och Andy Hargreaves (1986) förordar en forskning där man så att säga kopplar ihop studier av två mikrosystem på olika nivåer, t ex klassrummet och skolnämndens sammanträden. Han kallar detta *linked empirical studies* men går inte närmare in på metod. Goodson (1988) betonar starkt life history metodens potential att studera sambandet mellan individ och struktur. Varken lärare eller elever är ju, säger han t ex, passiva mottagare utav läroplaner. Läroplanshistoria måste därför innefatta det sätt på vilket läroplaner tas emot och utföres, och denna process kan undersökas med hjälp av life history. Genom att ta in tidsaspekten och koppla samman mikro- och makroperspektiv kan man komma ifrån den anonyma utbytbara läraren.

Goodson har tillsammans med Stephen Ball redigerat en bok med titeln *"Teachers lives and careers"* (1985). Här beskriver olika författare lärarkarriären både som en funktion av ålder och i relation till politiska händelser. Några viktiga sådana i materialet visar sig var depressionen 1930, expansionen 1960 och den nu aktuella lågkonjunkturen. Dessa påverkar attityder och har långsiktigt inflytande på karriären. På det individuella planet är identitet en nyckel till att förstå lärarens arbete och en åtskillnad görs mellan *core self* och *situated self*, alltså en åtskillnad mellan personen och läraren, en skillnad som lärare arbetar på att kunna minska. Boken vill författarna se som ett uttryck för nyare forskning med en produktiv och dialektisk syn på lärares arbete. Läraren är engagerad i kreativa och strategiska responser på ramar och situationer där varken det marxistiska eller det interaktionistiska perspektivet räcker till, säger de (Ball och Goodson, 1985).

Goodson (1988) vill ha en kombination av life history och historisk kontext med läroplanshistoriska data som kan ge djup och bredd. Problemet med tillförlitligheten hos life history data pga hur minnet fungerar vill han komma ifrån genom att samla flera life histories som trianguleras mot varandra. Han menar att man också kan bredda metodens domän genom att se på kollektivens liv. Här lyfter han fram ett exempel på pedagogisk sådan forskning i Lois Smiths *Kensington revisited*.

Armstrong (1987)kommer i sitt resonemang fram till att life history är en utmärkt metod för marxistisk teori och det kan vara intressant att ta del av hans argument. De handlar om att metoden

har en potential att se under ytan och uppmuntra reflektioner kring sociala strukturer genom att man förstår individens biografi. Och genom sin betoning på relationen mellan individ och samhälle kan man undersöka den dialektiska relationen mellan dem. En annan styrka hos life history är att undvika fragmentariseringen av socialt liv, menar han.

Bertaux (1981) för en metoddiskussion kring life history i polemik mot positivistisk sociologisk tradition. Metoden kan, menar han, förvandla sociologisk praxis och ge en direkt tillgång till sociala relationer, som han menar är essensen i sociologisk kunskap. Han betonar alltså , precis som Armstrong, det viktiga i att studera relationer mellan grupper, inte grupper i sig. Det man lyfter fram i life histories, menar han, är det som människor redan vet om socialt liv, något de har stor kunskap om. Forskarens uppgift blir att sammanställa olika människors kunskap till en bild av helheten och den historiska rörelsen, menar han. Detta steg bör innefatta både analys och syntes. Bertaux menar att man inte bara ska studera life histories av människor utan av sociala grupper och av institutioner, liksom våra egna liv som forskare (Bertaux, 1981).

En forskare som utvecklar denna idé är Ferrarotti (1981). Han använder begreppet biografisk metod. Han menar att varje individ avspeglar inte direkt ett helt samhälle, men avspeglar det genom förmedling av sin omedelbara sociala kontext, de smågrupper individen tar del i. Dessa grupper är i sin tur aktiva sociala agenter som avspeglar sin kontext. *"By destructuring and restructuring the context, group praxis mediates and actively retranslates the social totality in its formal and informal microstructures"* (Ferrarotti, 1981, s 24). Gruppen blir i sin tur föremål för en dialog med de enskilda medlemmarna: *"Each one of them 'reads' the group and makes a particular interpretation of it from his own perspective; each constructs a sense of self on the basis of his own reading of the group of which he is a member. The primary group thus reveals itself as the fundamental mediation between the social and the individual"*(Ferrarotti, 1981, s 24). Här blandas det allmänna och det privata, självet och de sociala strukturerna, det sociala och det psykologiska, det universella och det enskilda, menar han. Hans slutsats och förslag blir att den individuella biografin bör ersättas av primärgruppens biografi *"as the basic heuristic unit of a renewed method"* (Ferrarotti, 1981, s 24). Detta är en intressant idé som alltså Goodson fångat upp och rekommenderat för pedagogisk forskning.

En genomgång av life history-metoden som gjordes på 30-talet av Dollard (1949) under metodens förra storhetsperiod, visar

att han redan då betonar sambandet mellan individ och kultur. Metodboken från 30-talet visar tydligt på metodens rötter i psykoanalytisk forskning, något som inte framkommer så starkt i dagens diskussion. Samtida forskare inom psykoanalytisk tradition som diskuterar sådana samband är t ex Rollo May och Alice Miller. Miller (1982 och 1991) är en forskare och skribent som använt biografin för att se samband mellan inre och yttre stukturer. Med biografier av diktatorer som Hitler och Ceausescu i Rumänien visar hon med kuslig tydlighet hur strukturer eller teman infostrade i barndomen kan förvandlas till yttre strukturer med konsekvenser för miljontals människor. Eftersom det handlar om diktatorer med oinskränkt makt blir det en direktöversättning från individ till samhällsregel utan någon mildrande förmedling av en primärgrupp, så som Ferrarotti beskriver.

Minnesteori och metodlitteratur sammantaget har bidragit till de frågor om metoden som jag ställt mig inledningsvis, som handlar om informanternas förmåga att minnas, liksom metodens möjligheter att se samband mellan barnens tillvaro och olika nivåer ovanför dem. Dessa frågor vill jag alltså försöka få besvarade genom min empiriska studie.

5. Genomförande av empirisk studie

Jag går nu över till den empiriska delen i min förstudie och ska här redovisa hur den lagts upp, genomförts och analyserats. Studiens datainsamling genomfördes under en månad 1990, från sista dagarna i maj till början av juli månad innan daghemmet stängde för sommaren. Sammanlagt *tolv* daghemsbarn och *två* förskollärare knutna till *ett* daghem har deltagit i studien. Ordet *informant* används om samtliga deltagare. Då jag i den fortsatta texten använder ordet barn avser jag informanter som varit daghemsbarn men vid studiens genomförande var i olika åldrar från 8 år till 22 år. Förskollärarna benämns *förskollärare* omväxlande med *pedagoger*, en mer generell beteckning för lärare. I daghemsmiljön omfattar det även annan pedagogisk personal.

Samtliga informanter deltog i en *intervju*. Barnen togs först med på en *rundvandring* på sitt gamla daghem. Här beskriver jag först hur deltagarna valts ut och vilka de är, därefter hur rundvandring och intervjuer genomförts samt hur de utformats. Sist säger jag något om databearbetning och analys.

5.1 Daghemmet

För den här studien sökte jag en institution som funnits sedan början av 70-talet och som haft en syskongrupp verksam i samma lokaler sedan dess. Jag fick förslag på institutioner och kontaktpersoner av metodiklärare på förskollärarutbildningen. Bland institutioner som uppfyllde dessa krav valde jag sedan en utifrån praktiska skäl. Den tid jag hade till förfogande var inte så lång och många tider och lokaler skulle samordnas. Daghemmet jag valde hade korta avstånd till skolor och andra lokaler jag kunde behöva för studien.

Den institution jag valde är ett *daghem* som byggdes i början av 70-talet och är av den modell som har en lång korridor som sambandslinje och där varje avdelning har en egen "stuga" i kontakt med den gemensamma korridoren. Daghemmet är beläget vid ett mindre centrum med bl.a affärer, apotek och bibliotek. *Bostadsområdet* byggdes upp kring 1970 och har lägenheter av god kvalitet i flerfamiljshus. Folkmängden har legat kring 5000 invånare både 1970 och 1990 med ca tusen fler år 1975. Medelinkomsten ligger ganska nära medelinkomsten för hela kommunen. Det verkar vara

ett ganska "medelsvenskt" område. (Norrköpings kommun, Statistisk årsbok 1978 och 1991).
Den kontaktperson jag fått namn på visade sig mest ha haft småbarnsgrupp. Hon hänvisade mig därför till en förskollärare som hade syskongrupp och hade haft den sedan slutet av 1970-talet. Jag kontaktade istället henne. På så vis gjordes valet av *avdelning*. Förskolan har ytterligare en syskongrupp, två småbarnsavdelningar och ett fritidshem samt deltidsgrupp och sexårsverksamhet. Den här förskolläraren blev också min huvudkontakt som hjälpte mig med namn och adresser på barnen.

Avdelningens *lokaler* består av en tambur, ett tvättrum och ett mindre "mysrum". Därutöver fanns från början ett enda stort rum som går att avdela med en vikvägg och som kan sägas motsvara lekhall. I mitten av åttiotalet har detta rum delats av med en mellanvägg som gett ett mindre rum där man snickrar, målar m m. Rummens funktioner i övrigt idag är att man i det stora rummet har samling, vila, samt organiserad och fri lek. En del av rummet är avdelad med låga hyllor och i den delen finns bord där man äter, skrivbord för personal samt hyllor med pussel och spel m m för barnen. Utgång direkt till gården finns i tvättrummet. Gården är relativt stor med gungor och sandlådor och den ligger bredvid parkeringsplats och centrum.

5.2 Sökning och urval av deltagare

Min utgångspunkt var att välja barn från tre olika årgångar syskongrupper på samma avdelning för att kunna jämföra informanter i olika åldrar som upplevt "samma" miljö, men med så stort tidsintervall att det var en ny barngrupp. Jag siktade in mig på åren 1974, 1981 och 1988. I denna mindre förstudie valde jag att intervjua fyra barn i varje barngrupp, två flickor och två pojkar, som var fem eller sex år det aktuella året och alltså hörde till de äldre. Det var alltså mitt tänkta urval. Av olika skäl, framförallt svårigheter att få tag på barnen inom den utsatta tiden, fick jag göra en del avsteg från detta.

Att få fram vilka barn som varit inskrivna på ett daghem ett visst år är inte alldeles lätt. Sedan mitten av åttiotalet finns inskrivna barn på dator, något som antagligen gör det möjligt att genom det systemet få fram alla barn på en viss avdelning ett visst år. För mig visade det sig enklast att få uppgifter direkt genom muntlig information av förskollärare som arbetat på avdelningen. På så sätt fick jag alltså fram namn på barnen men på lite olika sätt. Vilka barn skulle jag sedan välja? Jag ville inte låta förskolläraren

välja barn åt mig. Urvalsprincipen blev då även här praktisk så att jag tog de barn som gick på intilliggande skolor eller bodde kvar i området, det innebar alltså barn och familjer som varit mer stationära och inte flyttat under perioden.

För den yngsta gruppen hade förskolläraren kvar adressbok med namn, födelseår, adress och föräldrars namn. Eftersom 1988 års årgång hade ett särskilt arrangemang med förlängd syskongrupp pga brist på fritidshemsplatser valde jag istället årgång 1987 för att få en vanlig sykongrupp. Jag valde två flickor i årskurs tre och två pojkar i årskurs två i den närbelägna lågstadieskolan. En bror till en av pojkarna valde sig själv. Han ville bli intervjuad som sin bror och då gjorde jag det. Alla tre pojkarna gick kvar på institutionens fritidshem.

För årgång 1981 hade förskolläraren ett gruppfoto bevarat och kunde utifrån detta ge mig namnen på samtliga barn. Med hjälp av högstadiets skolkatalog valde jag sedan två barn i årskurs nio och två i årskurs åtta.

Årgång 1974 visade sig svårast att få tag på. De förskollärare som arbetade i gruppen trodde sig först inte riktigt om att komma ihåg barnen, de hittade heller ingen gruppbild utan enstaka amatörfoton. Så småningom rekonstruerade en av förskollärarna, tillsammans med sin barnskötare, namn på barn i deras första barngrupp då de började arbeta 1973. Det gav namn men inte födelseår eller adresser.

På stadsarkivet finns bevarat journalblad där man kan finna namn, födelsedatum och dåvarande adress på barnet samt vilken förskola de varit inskrivna vid. Bladen är sorterade efter det år barnet skrevs ut från barnomsorgen, fritidshemmet inbegripet. Detta gjorde sökandet efter en viss årgång något osäkert. Jag gick igenom årgångarna 1974, 1975 och 1976 och sökte fram de barn som då skrevs ut från daghemmet.Jag valde namn som fanns både hos förskolläraren och i arkivet. Överensstämmelsen var inte så stor. Adresser fanns inte att tillgå. Förskolläraren kände till ett par av barnens nuvarande adresser. För dem som jag genom arkivet hade födelsedatum på kunde jag få adress genom den moderna skattskrivningen, nämligen dataavdelningen på Skatteförvaltningen i Linköping som har adressregister för hela riket. Många barn, särskilt flickor, är mitt intryck, visade sig ha flyttat till annan ort, och principen måste även här bli den "stationära", de som var kvar i stan. Jag fick på så sätt fram två pojkar och en flicka, med vissa avsteg från åldersprincipen. En flicka, född 1968, med adress i grannstaden saknade telefon och gick inte att nå per brev, en ytterligare pojke som också kontaktades hade just ryckt in i det

militära och var inte anträffbar under den tidsperiod jag hade till mitt förfogande. I denna åldersgrupp saknas alltså en flicka, ett *bortfall* på en person.

Beskrivningen här visar vilka svårigheter man stöter på då man vill nå äldre årgångar av daghemsbarn och också vilka möjligheter som finns. Då det gäller urvalsprincipen att välja informanter som bor kvar tror jag att den allmänt kanske kan påverka minnet positivt eftersom man finns kvar i samma miljö. Jag tror också att jag här kan ha fått en särskild effekt då det gäller den äldre årgången barn. För de yngre barnen gäller att det är föräldrarnas beslut som de måste anpassa sig till. De vuxna informanterna har själva valt att bo kvar hemma. Det gör att man här kan ha fått personer som är särskilt familjebundna , försiktiga eller dylikt, vilket i sin tur kan påverka deras inställning till daghem. Man kan anta att alla hört till relativt väl etablerade familjer eftersom de både gått att nå och ställt upp

Jag intervjuade också *två förskollärare*. Den ena var min kontaktperson som arbetat i syskongruppen sedan slutet av 70-talet. Genom henne fick jag också namn på en förskollärare som arbetade på avdelningen i början på 70-talet.

5.3 Deltagare i studien; bakgrundsfakta

De barn som deltog i studien fick en blankett med sig hem där de själva eller föräldrarna fick fylla i uppgifter om familj och daghemstid (se bil.1).

Tabell 1. Uppgifter om deltagande barn

Namn	Födelseår	Sysselsättning 1990	Nummer
Erik	1968	studier, frist. kurs	P1
Sven	1968	ingen uppgift	P2
Hanna	1970	vik. barnskötare	F1
Ylva	1974	åk 9	F2
Tomas	1974	åk 9	P3
Cecilia	1975	åk 8	F3
Kalle	1975	åk 8	P4
Anna	1980	åk 3	F4
Rakel	1980	åk 3	F5
Martin	1981	åk 2	P5
Olof	1981	åk 2	P6
Lars	1982	åk 1	P7

De data om deltagarna som jag här redovisar är först ett fingerat namn som jag själv valt, så födelseår och sysselsättning vid tiden för intervjun. Jag har också tilldelat varje pojke respektive flicka ett nummer, P1, F1 osv. De olika grupperna barn från olika tidpunkter kallar jag i texten framöver *äldre barn, mellanbarn* och *yngre barn*. Uppgifterna i tabellen har inte kontrollerats mot några andra data och kan naturligtvis innehålla felaktigheter pga minnesfel eller annat.

Här följer så uppgifter om familjeförhållanden *vid tiden för daghemsvistelsen*, antal syskon gäller dock 1990.

Tabell 2. Uppgifter om deltagande barns familjeförhållanden

Föräldrars yrken		Bor med båda	Syskon 1990	
mamma	pappa	ja/nej	antal	ålders-differens
sekreterare	inköpschef	nej	inga	
ritare	ingen uppgift	nej	inga	
kontorist	TV-tekniker	nej	3	+3,-8,-13
barnskötare	ingenjör	ja	1	-3
kontorist	bagare	ja	1	-4
studerande	maskinskötare	ja	1	-11
instruktör	resemontör	ja	2	+15, +13
sjukvårdsbitr	arbetsledare	ja	1	+11
kontorist	studerande	ja	2	+3, -5
förskollärare	serviceingenjör	ja	1	-4
kontorist	ekonom. planerare	nej	2	+4, -1
kontorist	ekonom. planerare	nej	2	+5, +1

Kolumnen längst till höger visar åldersskillnader mellan syskonen. Ett plustecken betyder alltså ett äldre syskon,minustecken ett yngre. Man kan för övrigt bl a utläsa att föräldrarnas yrken, som ligger i en "mellanklass" är ungefär desamma i de olika åldersgrupperna. Materialet innehåller fem skilsmässobarn. Barnen fick också uppge om och hur ofta de samtalat med sina föräldrar om sin daghemstid.

Följande tabell visar vistelsetid varje dag för barnen under daghemsvistelsen samt vilken annan barnomsorg de haft förutom studiens syskonavdelning.

Tabell 3. Uppgifter om barnens vistelsetid och annan barnomsorg

Vistelsetiden Klockslag	Antal timmar,	Annan barnomsorg daghem/dagm/fritids
1. 07.30 - 17.00	9.5	annat daghem
2. 07.00 - 18.00	11	mormor
3. 07.00 - 17.30	10.5	småbarns, fritids/dagm
4. 09.00 - 16.00	7	fritids/dagm
5. 09.00 - 13.00	4	dagm/fritids
6. 08.00-14.00 eller 11.30-17.00	5 - 6	småbarnsavd.
7. 07.30-15.00	7.5	småbarnsavd/fritidshem
8. Oregelbundna tider	?	moster,småbarns, fritids
9. 07.00-12.00, 07-14.30	5 resp 7.5	mormor, a. dagh.,fritids
10. 07.30-17.30	8 - 9	dagm,småbarns, fritids
11. 07.30-14 eller 16.00	5.5 resp 8.5	småbarnsavd, fritids
12. 07.30-16.00	8.5	småbarnsavd, fritids

Den äldsta gruppen barn har de längsta vistelsetiderna. I medeltal är barnen ca 8 timmar på daghemmet.

Samtliga barn bodde vid tiden för daghemsvistelsen i det omkringliggande bostadsområdet med hyreshus, utom en flicka som bodde i angränsande villaområde.

De båda förskollärarna kallar jag Margit respektive Birgit. Båda har gjort sin utbildning på samma ort och har arbetat i yrket sedan början av 70-talet, Birgit som föreståndare på ett småbarnsdaghem sedan 1977. De är i fyrtioårsåldern. Jag ger först en livslinje för båda förskollärarna som visar viktiga händelser i deras yrkesskarriär. Studiens daghem kallas här Moberga.

Tabell 4. Hållpunkter i förskollärarnas yrkesverksamma liv

Årtal	Förskollärare/Yrkesverksamhet/Sysselsättning Birgit	Margit
1967		förskollärarutbildning
1968		"
1969	studentex	5-7årsavdelning
1970	univ.studier	
1971	förskollärarutbildning	
1972		deltidsgrupp Moberga
1973	syskongrupp, Moberga	
1974		syskongrupp,föreståndare
1975		
1976		0 - 10 år, halvtid, barnledig
1977	syskongrupp, annan ort	
1978	syskongrupp, Moberga	
1979	småbarnsavdelning	syskongrupp, Moberga
1980	föreståndare	
		sexårsgrupp
—		fritidshemsbarn
1990	samma som ovan	syskongrupp, Moberga

Början av sjuttiotalet var en brytningstid för barnomsorgen, i och med barnstugeutredningen och den stora utbyggnaden av platser.

Moberga förskola öppnades i januari 1972 och var i sig själv ett resultat av den stora utbyggnaden. Margit var med och startade upp deltidsgruppen. Då Birgit började sitt första arbete på syskongruppen hösten 1973 hade man där just gått över till syskongrupp enligt barnstugeutredningens modell,under motstånd från personalen och hon upplevde efterdyningarna i form av livliga diskussioner och personalkonferenser med representanter från förvaltningen.

Figur 3 (se bilaga 2) visar en översikt över institutionen och de olika barnens vistelsetider samt vilka perioder förskollärarna arbetat på avdelningen. Den visar bla att barnens gemensamma vistelsetider på daghemsavdelningen är 1973-75, 1979-81 och 1986-88. De streckade linjerna visar att de två yngre flickorna (F4 och F5) var kvar ett år på avdelningen som fritidshemsbarn.

5.4 Genomförande av rundvandring och intervjuer

Varje informant kontaktades genom ett brev (se bilaga 3), som var riktat till både barn och föräldrar men adresserat till barnet. Jag

berättade där något om mig själv, syftet med studien och uppläggningen av intervjuerna samt att jag skulle ta ny kontakt. Den gjordes per telefon. Då det gäller de yngre barnen talade jag då med föräldrarna och kontaktade barnet senare i skola eller fritidshem. Med övriga gjorde jag en direkt överenskommelse om tid och plats i telefonen för ett möte. Eftersom det var en "anonym" träff, vi hade aldrig setts tidigare, beskrev jag också min klädsel.

Med varje deltagare gjordes först en rundvandring på daghemmet. Den tog ca tjugo minuter till en halvtimme. Därefter gjordes en intervju som tog mellan 45 minuter och drygt två timmar. Både rundvandring och intervju spelades in på band. För rundvandringen kom jag överens med daghemmet om en tid som inte störde verksamheten för mycket. För intervjun behövde jag en ostörd lokal. Daghemmet hade ingen lämplig lokal. I personalrummet var det svårt att undvika störningar. Dessutom kändes det bättre att genomföra intervjun på "neutral" mark eftersom det eventuellt kan påverka att man har personer och verksamhet man uttalar sig om runtomkring.

Då det gäller de yngre barnen valde jag att genomföra intervjuerna med dem på skoltid i *skollokaler*. Jag gjorde bedömningen att det inte var bra att ta med dem till en obekant lokal samtidigt som jag var relativt obekant för dem. Jag kom överens med deras respektive lärare om lokal och tid som passade. Handlingsutrymmet var inte så stort eftersom tider som passade både hemmet, fritidshemmet, daghemmet, skolan och mig själv skulle ordnas. För övriga intervjuer med de äldre barnen lånade jag ett *rum på biblioteket* nära daghemmet. Jag kunde disponera det utan störningar efter terminsslutet. Bibliotek och daghem sommarstängde samtidigt i början på juli, så jag hade tre veckor på mig att genomföra intervjuerna där.

Samtliga vidtalade i alla åldrar var positiva till att ställa upp, många tyckte att det kändes roligt och givande att delta. Det var, som jag upplevt det, heller inga problem att få tillräckligt god kontakt, trots att vi i de flesta fall träffades endast en gång.

Ordningsföljden på intervjuerna såg ut så att alla de yngsta barnen intervjuades först medan skolan ännu pågick. Därefter intervjuades mellanbarn och äldre barn blandat beroende på när de kunde ställa upp.

Då en barnintervju återstod genomfördes intervjun med den första förskolläraren. Den ägde rum på det daghem där hon nu arbetade och tog ca en och en halv timme. Intervjun med den andra förskolläraren som arbetade kvar på studiens daghem hanns inte med före stängning och semester, utan genomfördes i oktober 1990.

Den gjordes i personalrummet på daghemmet och varade drygt två timmar. Mitt intryck efter barnintervjuerna var att alla var i stort positiva och jag urskiljde inte då några skillnader mellan olika tidpunkter. Det enda jag förmedlade till förskollärarna av vad barnen sagt var det allmänt positiva intrycket. Förskollärar- och barnintervjuer genomfördes alltså i allt väsentligt fristående från varandra.

5.5 Utformning av rundvandring och intervjuer

Med varje informant genomfördes en *rundvandring* på daghemsavdelningen samt en efterföljande *intervju*. Det främsta syftet med rundvandringen på daghemmet var att ge den intervjuade möjlighet att påminna sig sin daghemsvistelse genom att se de lokaler som använts. Rundvandringen genomfördes med alla barn genom alla rum i något olika ordning och tanken var att den intervjuade spontant skulle uttrycka vad man kom att tänka på. Ett mönster utkristalliserades som innebar att informanten sade något om *lokalen*, spontant eller som svar på frågan t ex: Såg det ut så här? Känner du igen dig här? Egna *aktiviteter* och andra minnen med anknytning till de olika rummen samt vad dessa väckte för *känslor* hos informanten togs också upp. Beroende på vad den intervjuade kom in på själv i sina kommentarer ställde jag ibland en del följdfrågor som delvis "betade av" frågor i den efterföljande intervjun. Det rörde oftast aktiviteter och upplevelsen av dessa. I intervjun användes också gruppfoto på personal och barn samt en del amatörfoton som påminnelsemoment.

I min intervju bad jag först om ett *helhetsintryck* av daghemsvistelsen. Mitt intervjuunderlag tog sedan upp fem stora huvudområden med en öppen inledningsfråga och fem till ca femton delfrågor på varje område (se bilaga 4) De första delområdena i intervjun handlade om *relationer med vuxna* och *relationer med andra barn*. Den följande tar upp *aktiviteter, normer, självständighet* och hur de upplevts. Dessa tre delområden vill så allsidigt som möjligt fånga upp olika aspekter i den pedagogiska miljön. I den fjärde delen bad jag informanten att ställa *daghem och hem i relation* till varandra och jämföra personer, aktiviteter och upplevelser av de olika miljöerna. Förskolepedagogerna fick också relateras till pedagoger i skolan. I den sista delen slutligen bad jag informanten att uttala sig utifrån sitt nuvarande perspektiv, om sig *själv*, om den egna utvecklingen och uppfattning om daghemsvistelsens inverkan. Jag frågade även om inställningen till daghem,

dåvarande, nuvarande och i framtiden då det gäller egna barn. Här fångas långsiktiga aspekter och *effekter* in.
För att få helheten och för att undvika att urvalet styrdes av en snäv vuxen förförståelse, försökte jag täcka av det mesta av vad en daghemsvistelse kan innebära i den här förstudien. Jag ville undersöka vilka upplevelseområden som kunde vara intressanta för barnen liksom barnens relation med de vuxna som jag utifrån min egen förförståelse hade en inriktning mot. Jag ville också få ungefär samma upplevelseområden från alla mina informanter trots att de var en heterogen grupp i fråga om ålder och utvecklingsnivå. Dessa ambitioner gjorde att det blev många frågor och att intervjun blev i längsta laget för de yngsta och med för dem ganska svåra frågor att besvara. Det gjorde att jag inte alltid gjorde uppföljningsfrågor med dem och heller inte envisades om jag fick ett kortfattat svar. Det fick jag ofta av de yngsta, men mitt intryck var att det ändå var genomtänkta svar. Deras intervjuer fick därför ändå en acceptabel längd.

Grundtanken för varje delområde i intervjun var att informanten först skulle få en större, mer öppen fråga på området som sedan skulle följas upp av mer specifika och att det hela skulle bli ett samtal. Jag tror att dessa frågor ibland blev alltför vida. Tveksamhet hos den intervjuade om vad han/hon skulle säga t ex på uppmaningen "Berätta om de vuxna", gjorde att jag inte alltid kunde vänta ut ett svar utan fick gå vidare med specifika frågor. Det handlar om att en intervju är en samspelssituation och att det ibland blev ohållbart att inte specificera frågan. Om barnet självt tog upp något försökte jag vara flexibel och kastade om ordningsföljden på frågorna. Frågorna i sig kan leda mot bestämda områden, utan att därför leda mot bestämda meningar om dessa (Kvale, 1981). Frågorna har förmodligen också fungerat som påminnelsemoment.

Intervjun med förskollärarna (se bilaga 5) är inriktad på deras yrkesverksamma liv och hur de uppfattat sitt arbete. Jag försökte i möjligaste mån be förskollärarna uttala sig om samma saker som barnen. Olika områden som togs upp i den life history-inspirerade intervjun var att berätta om sin egen bakgrund och val av yrke samt familj och fritid idag. Ifråga om yrket tog jag upp data om olika anställningar, arbetets utformning vid olika tidpunkter och hur de upplevt att olika faktorer påverkat arbetet och deras egen utveckling. Jag bad förskollärarna berätta om sin upplevelse av de aktuella barnen och barngrupperna samt att uttala sig om direktiv uppifrån och hur de mottagits.

Följande beteckningar används i resultatkapitlen då citat görs. F1: 5 innebär flicka nr 1 (se tabell 1), sida 5 i intervjun. P2rv:7 betyder pojke nr 2 sidan 7 i rundvandringen. Förskollärarna betecknas med bokstäver, B och M, t ex M: 3, sida 3 i intervjun med Margit.

5.6 Bearbetning och analys av data

Bearbetningen av data gjordes så att för varje informant skrevs både intervju och rundvandring ut som sammanhängande texter i dialogform. De har skrivits ut ordagrant så långt möjligt, mestadels med skriftspråksstavning. Alla rundvandringar utom två, föreligger endast som handskrivna. Intervjuerna består av ca 265 sidor maskinskriven text, rundvandringarna av ca 155 sidor text, totalt ca 425 sidor. I genomsnitt är i den äldsta gruppen en intervju drygt 28 sidor och en rundvandring 20 sidor, i mellangruppen är intervjun i genomsnitt drygt 23 sidor och rundvandringen 15 sidor, i den yngsta gruppen informanter är motsvarande siffror 18 sidor per intervju och 7 per rundvandring. Eftersom mitt tal ökade eller minskade beroende på hur talför informanten var och eftersom utskrifterna inte är konsekvent gjorda då det gäller radskifte, är dessa siffror inget exakt mått på hur mycket var och en av informanterna har sagt själv, men de visar en tendens i materialet. De individuella variationerna är dock stora, den mest omfångsrika intervjun i den yngsta gruppen har samma antal sidor som den minst omfångsrika i den äldsta gruppen. Förutom utskrift för varje individ gjordes inledningsvis en traditionell databearbetning så att svaren för varje fråga eller tema sammanställts för sig.

Min utgångspunkt då det gäller analysen av data har varit att göra en tolkande analys, där man genom att växla fokus mellan helheten och delarna kommer fram till en tolkning som försöker finna innebörden i materialet, ur de intervjuade aktörernas perspektiv. Utöver detta kan forskaren, som ju själv är en aktör, bidra med att belysa fenomen som också ligger utom den intervjuades egen självförståelse. Detta sker genom att informanten uttrycker något implicit genom sin berättelse eller genom att ställa flera informanters berättelser mot varandra.

I min analys har jag främst inspirerats av Strauss och Corbins arbete Basics of Qualitative Research (1990) som beskriver en grounded theory-analys. Deras kännetecken på en *grounded theory* är att till att börja med att den ska passa in på data och ge förståelse. Det innebär t ex att eftersom den representerar en realitet skall den vara begriplig både för dem som studerats och för dem som arbetar inom området. Den skall också vara så generell

eller abstrakt att den går att applicera på varierande kontexter, och den ska kunna ge ett slags handlingsunderlag. Vid en analys av förstudiens djupstudie av barn på *en* avdelning kan de två första kriterierna uppnås medan de två sista behöver ett större underlag.

Strauss och Corbin använder sig i sin analysmetod av flera termer, *concepts, categories* och *relations* mellan dem. Man börjar med att sätta etiketter på olika fenomen i materialet, som då är *concepts* eller begrepp. Flera sådana begrepp kan sedan grupperas ihop till ett mer abstrakt begrepp av högre ordning, som kallas kategori. Begrepp och kategorier skall sedan kunna sättas i relation till varandra. Begreppen och kategorierna återfinns i regel inte explicit i materialet. Den kreativitet som forskaren behöver är att adekvat namnge kategorier och se relationer och sammanhang tvärs över olika frågor och svar. Det är detta, menar Strauss och Corbin, som skiljer denna analys från en rent beskrivande, som ofta nöjer sig med att föra ihop data i olika tema, som benämns med ord tagna direkt från data. Kategorier kan sedan anta olika dimensioner och egenskaper, frekvens, utsträckning, intensitet och varaktighet. Analysen bör utmynna i ett eller ett par centrala fenomen. Jag har använt mig av båda slagen av analyser, en grounded-theory-inspirerad och en mer beskrivande.

Strauss och Corbin beskriver också att teorier och litteraturläsning kan påverka förförståelsen och stimulera teoretisk sensitivitet genom att ge en del begrepp och relationer. Min studie har inte gjorts utifrån någon bestämd teori men den forskning som gjorts av Dencik m fl (1988) har bidragit på detta sätt både vid datainsamling och analys, liksom en del minnesteori, medan övriga teorier i min förstudie kommit in i analysskedet.

Ett annat inspirationsområde för mig inom kvalitativ forskning är fenomenografin. Resultatet av en fenomenografisk analys består av kvalitativt skilda kategorier av uppfattningar. Att söka uppfattningar eller det andra ordningens perspektiv i fenomenografisk terminologi har inspirerat studien som helhet. Uppfattningar i en fenomenografisk studie grundar sig på en analys av materialet som helhet,utan att särskilja individers uppfattningar. Analysen blir på så sätt här och nu-inriktad och inbegriper inte en förståelse för individens och gruppens historia vid tolkningen, den är anonym. Här skiljer sig min studie från en regelrätt fenomenografisk eftersom jag behållit individen som en analysenhet, olika beskrivningar och upplevelser relateras till individen eller gruppen och kopplas ibland till individuella bakgrundsfaktorer eller till en tidskontext.

Analys av data har skett utifrån olika underlag och på olika sätt i de olika resultatavsnitten. Jag redovisar därför för varje avsnitt mina utgångspunkter. I den allra första resultatdelen som svarar på de metodprövande frågeställningarna problematiserar jag informanternas förmåga att minnas, särskilt i relation till deras ålder, för att diskutera metodens framkomlighet och tillförlitlighet. Minnesteori och metodlitteratur i första hand, men också utvecklingsteori har här varit vägledande för vilka frågor jag ställt till mitt material. Analysen sker utifrån begreppen ålder och tid, rum och relation, liksom språk och metaminne. Här arbetar jag mera fritt och väljer ur materialet som helhet det jag tycker är belysande att lyfta fram som svar och exempel på mina frågeställningar.

I nästa resultatdel om hur barn upplever sin daghemsvistelse, har materialet från samtliga barninformanter oavsett ålder, samt både rundvandringar och intervjuer betraktats som en helhet och representerande gruppen barn som varit på daghem. Det är här jag i första hand utgått från Strauss och Corbins analysmetod och låtit begrepp och kategorier växa fram ur materialet som alltså är grundade i detta. Kategorin *kamratdefinierad barnkultur* är en sådan central, *core category*, som de talar om. I denna analys har jag lyft fram det gemensamma utan att därför dölja variationerna och avvikelserna som ibland kan bekräfta "regeln". Mitt första intryck efter genomförda intervjuer var just detta, att oavsett tidpunkt för vistelsen eller informantens ålder var upplevelserna likartade och gemensamma. Avsnittet om hur barn upplever relationen med de vuxna innehåller samma slags analys där data ur helheten förs samman till begrepp om hur barn uppfattar de vuxnas förhållningssätt och funktioner. Avsnittet om kontakten med de vuxna är en mer beskrivande analys där jag också ser på dimensioner, intensitet och frekvens för de olika kategorierna. Det viktigaste underlaget för båda avsnitten är frågeområdet om barnens relation till de vuxna.

I den resultatdel som jämför olika miljöer söker jag istället skillnader eftersom jag vill veta något om tid- och gruppkontext. Då utgör alla informanter underlag för analysen och tidpunkten för daghemsvistelsen och olika grupper av barn och pedagoger är centrala i analysen. Det är då intressant hur olika dimensioner och frekvenser av begrepp, kategorier, beskrivning och upplevelse fördelar sig på olika kontexter över tid. Det tillkommer också nya kategorier som är särskiljande mellan miljöerna. Barn och pedagoger är här representanter för en grupp och en pedagogisk miljö. Det innebär ett mindre dataunderlag för varje kontext.

Den sista resultatdelen slutligen, handlar om självbild och långsiktiga effekter. Här är det sista frågeområdet i intervjun centralt, och informantens egen självanalys, men också den individuella intervjun som helhet, t ex vad som kommer fram redan under rundvandringen, liksom förskollärarnas personbeskrivning. Att ställa olika beskrivningar av en person mot varandra kräver etiska överväganden som lett till att jag här försökt göra en avpersonifierad analys.

6. Resultatdel 1; Retrospektiv metod

I detta kapitel betonas *hur* man minns medan nästa kapitel besvarar frågor om *vad* man minns. Svaret på vad kan ibland också utgöra svar och exempel på hur man minns. Då gör jag hänvisningar till relevanta avsnitt. Här beskrivs först olika informanter, hur ålder och avstånd till det upplevda påverkat, därefter beskrivs hur olika typer av minnesmaterial påverkat sättet att minnas. Ett avsnitt tar upp hur barn och vuxnas minnen stämmer överens, både då det gäller dynamiska och strukturella faktorer. På olika sätt försöker jag också få svar på tillförlitligheten i det man minns och kärnan eller meningen i minnena.

6.1 Informanter i olika åldrar

De erfarenheter som mina informanter förmedlar har de gjort vid ungefär samma ålder, men de återberättar dem vid olika åldrar och med olika tidsavstånd till det skedda. Jag vill här beskriva skillnader och likheter i sättet att beskriva och minnas mellan olika åldersgrupper. Jag tar först upp skillnader i svarens längd, därefter ser jag på hur informanterna själva behandlar tidsaspekten, om de har kommentarer av metaminneskaraktär och alltså kommenterar sin egen förmåga att minnas, samt om de själva skiljer på dåtid och nutid i sina svar.

6.1.1 Svarens längd och innehåll

Jag använde samma frågor som underlag vid samtliga intervjuer. Intervjuernas längd varierade från 40-45 minuter i den yngre gruppen till en intervju på över två timmar i den äldsta. Det finns som man kan vänta sig en större förmåga att lägga ut texten hos de äldre. Det kan illustreras med hjälp av svaren på den inledande frågan i intervjun där informanterna ombeds att med egna ord berätta om sin upplevelse av daghem.

Den äldsta pojken, Erik(P1) ger då ett svar, som med hjälp av tre följdfrågor och en del stödkommentarer från min sida upptar två hela sidor. Det kan jämföras med den yngste pojken Lars som på den frågan helt kort svarar "Bra", och på min följdfråga om det går att säga något mer om detta svarar "Jag kommer inte på nåt", och därmed avslutar diskussionen. De flesta svar eller samtal här befinner sig någonstans emellan en kvarts till en halv sida i den

yngsta gruppen, en halv till en sida hos de övriga, både mellanbarn och äldre.

Innehållsmässigt skiljer sig svaren åt framförallt i förmågan till analys. Kärnan i den äldsta pojken upplevelse från daghemstiden är att det var bra men att det var lite stökigt eller "rått" mellan barnen. I svaret talar han också om vad som var bra och vad det lite våldsamma innebar för honom. Här för han ett analytiskt resonemang utifrån upplevelser och kunskaper i nuet, om Gandhi, icke-våld och pacifism, kopplat till daghemsmiljö, pedagogik och den egna personen både i nutid och i dåtid.

Den yngsta pojken ger här en ensidigt positiv bild på en direkt fråga. Senare i intervjun framkommer upplevelser och förhållanden som nyanserar bilden. Att själva ge en nyanserad bild med både för- och nackdelar och också exempel på båda delarna klarar dock tre av de fem yngsta barnen. Det som saknas är längre analyser och allmänna principiella resonemang. Sådana är sällsynta även hos övriga informanter. Sammantaget kan man känna att kärnan i upplevelsen är registrerad på samma sätt hos alla, att de yngre har svårare att analysera denna och att de äldre å andra sidan ibland kan föra ett alltför allmänt resonemang.

Mitt intryck är att både äldre och yngre informanter, oavsett svarets längd, noga tänker efter och svarar efter inre bilder och uppfattningar.

Detta gäller även de vuxna förskollärarna. Ett verbalt flöde och analys utmärkte deras intervjuer, som omfattade ett liknande antal frågeområden. Intervjun med Birgit, som hade längst tidsavstånd till det upplevda, tog ca en och en halv timme. Intervjun med Margit, om de två senaste barngrupperna, tog drygt två timmar.

6.1.2 Metaminne, dåtid och nutid

Retrospektiva intervjuer innebär en slags dubbelexponering på så sätt att personen samtidigt ger en bild av sig själv både i nutid och i dåtid. Minnet är alltså inte någon fotostatkopia av verkligheten utan är en tolkning utifrån positionen i nutid. Hur pass medvetna är mina informanter själva om detta, kommenterar de sitt minne, kan de själva skilja ut dåtid från nutid, problematiserar de tidsaspekten och minnet?

Jag har gjort enkla frekvensräkningar av repliker under rundvandringen, med syftning på minnet. De verkar vara mer frekventa då än senare under intervjun. Enkla vanliga repliker som "Det minns jag" respektive "Det minns jag inte" är klart vanligast hos

den äldsta gruppen med 12, 16 respektive 20 sådana repliker. Barnen i mellangruppen har mellan en och fyra sådana repliker och bland de yngsta förekommer de endast hos en pojke som två gånger säger "Jag minns inte". Denna replik är vanligast i den äldre gruppen och utgör 31 av de sammanlagt 48 replikerna. Eftersom informanterna här ofta ger ett svar ändå, tyder detta inte säkert på att man minns sämre, men det tyder klart på en större medvetenhet om minnet och dess funktioner.

Det blir ännu tydligare då det gäller mer utvecklade kommentarer av metaminneskaraktär, att man kommenterar sin egen minnesförmåga. De två äldsta pojkarna (P1 och P 2) har 8 respektive 9 sådana kommentarer, den äldsta flickan dock bara en. Bland de övriga barnen finns totalt en sådan kommentar.(P3). Exempel på sådana kommentarer är följande:

> Mm, som sagt va, jag kommer inte ihåg så här jättemycket hur det var men man kommer ihåg lite händelser och så där. (P2:1)

> Jag kanske har svagt minne så där, jag vet inte. (P2:18)

> Men i mitt fall tror jag inte det eftersom jag, jag kommer ändå inte ihåg nåt direkt så där jätte ... utan det är bara jättelite.(P2:18)

Resonemanget i den sista repliken handlar om att pojken Sven, 22 år, inte tror att han påverkats så mycket av daghemsvistelsen därför att han inte minns så mycket av den. Vid den första kontakten vill den här pojken först inte ställa upp eftersom han är övertygad om eller medveten om att han inte minns mycket från sin daghemsvistelse. När han sedan gör det har han många metaminnesrepliker. Det har också Erik, 22 år :

> ...men det är bara små såna här fragment som dyker upp i huvet. (P1:rv3-4)

> ...men det det har jag inget minne av alltså det låter som jag lider av Alzheimers här men ... det är faktiskt så att jag inte har tänkt på det. (P1:rv11)

Följande repliker visar på en medvetenhet om senare omtolkningar, att man reflekterar över skillnaden dåtid - nutid:

> Erik: ... men det är klart att det kan jag ha utvecklat nu i mina tankar så småningom, så tänkte jag väl antagligen inte då, men jag vet att lärarna i stort sett dom hade ju naturligtvis blivit lärda att göra så här... (P1:2)

Resonemanget handlar om att pedagogerna inte uppfostrar till klara mönster och regler utan låter något hända innan de går in med en reprimand. Han för alltså ett allmänt resonemang kring olika slags pedagogik, och är medveten om hur det var på 70-talet enligt allmän mening, och refererar också till upplevelser i nutid från ett daghem han har i grannnskapet, där han tycker det är hög ljudnivå och att lärarna bara står och tittar. Då jag håller fast vid att försöka få honom att berätta hur han upplevt det då säger han att det var bra miljö och rättvisa lärare. Han berättar också om sig själv, att han är pacifist och mot våld och att han var det redan på den tiden. Jag frågar då hur det var att vara på daghem då man var som han och då svarar han:

> Ja, det var nog lite livligare, i livligaste laget.
> *För dig då?*
> Ja just det. (P1:2)

Den här pojken för mycket allmänna resonemang och man kan ju tänka sig här att han helt rekonstruerar sin upplevelse efter kunskaper i nuet. Jag tror ändå inte att det förhåller sig så. Det grundar jag på att själva kärnan i upplevelsen, att det var lite för livligt, hetsigt för honom, kommer fram tidigt i vårt sammanträffande, redan under rundvandringen och då i annat sammanhang, han berättar redan där att han inte var ett sådant barn som tyckte att det var kul att slåss, och jag passar då på att fråga honom om det betyder att man slogs mycket.

> Nej slogs, men det var väl just kanske, inte just handgemäng, men det var väl lite hög ljudnivå, skrikande och kanske lite rått ibland alltså. (P1:rv9-10)

Den här upplevelsen att det var lite för livligt för honom som var en stillsam person tolkar jag som kärnan i upplevelsen, som härrör sig från dåtid och som är utgångspunkt för det allmänna resonemanget som hämtar inspiration från upplevelser och kunskaper som tillkommit senare.

Sven, 22 år, som ju från början deklarerat att han inte minns mycket, verkar ofta också ha rätt i detta. Jag tar följande samtal som exempel. Han har från början svårt att komma ihåg att de överhuvudtaget haft något som kallades samling. Jag beskriver då vad det är, att personalen samlar barnen, kanske sjunger en sång, pratar eller läser och frågar så om han minns något.

> S: Det var väl att vi sjöng lite grann, det tror jag.
> I: *Jaha.*

S: Det kommer jag ihåg lite grann.
I: *Det tror du. Sen brukar man ibland ...*
S: Läste sagor gjorde dom väl ...*jaa* ... det var nog spännande.
I: *Och det här med att riva av almanacka brukar också förekomma, är det nåt som dyker upp att ni gjorde?*
S: Ja, just det. Dom som hade namnsdag och så där kanske.(P2:11)

Här är det fortfarande svårt att veta om han alls minns någon samling. Ordvalen, väl, nog, kanske och slutledningarna kan lika gärna tyda på att han rekonstruerar sina "minnen " efter vad jag säger. Det är naturligtvis tänkbart att en del dyker upp efter hand, kanske minns han att de sjöng t ex. Det här sättet att uttrycka sig och att fånga upp mina repliker är inte en vanlig modell utan tydligast just hos den här pojken som ju också själv sagt att han minns dåligt den här tiden.

Att minnen dyker upp under intervjuns gång visar följande exempel. Hanna har under rundvandringen sagt att fröknarna mest stod och tittade under fri lek ute. Under intervjun säger hon:

Ja, fast jag kom på det, ute, ute när vi lekte då var dom ju med. Lekte så ... re ra re, så där ringlekar och grejer (F1:5).

Pedagogernas situation för att minnas skiljer sig från barnens och också sinsemellan. Då det gällde pedagogerna användes inte metoden med påminnelsemoment. Birgit lämnade institutionen för ett femtontal år sedan och intervjun genomförs på hennes nuvarande institution. De påminnelsemoment hon haft är att hon för min räkning tillsammans med en annan personal rekonstruerat personerna i barngruppen från mitten av sjuttiotalet samt plockat fram gamla kort. Åtta gånger under intervjun säger hon att hon inte minns, tre gånger betonar hon att hon minns. Det hon inte minns handlar om regler och rutiner, det hon minns mest om personer.

Margit arbetar kvar och har avdelningens miljö omkring sig. Hon har med stor precision utifrån kort återgett barngruppernas sammansättning. Margit tvekar om sitt minne sex gånger, betonar en gång att hon minns. De gånger hon tvekar handlar det om faktaminnen, som årtal eller antal, eller om förskjutningar i dagsrutiner. Eftersom det bara handlar om två personer är det svårt att säga om de skillnader som finns i minnesgodhet är individuella, beror på avståndet till det upplevda eller olikheten i förutsättningar, eller en kombination av detta.

6.2 Olika typer av minnesmaterial

6.2.1 Att minnas rummet

Mina informanter gör en rundvandring i sina gamla daghemslokaler som de i de flesta fall inte sett sedan de slutade på daghemmet och började skolan. Det gäller främst de två grupperna äldre barn. De tre yngsta pojkarna går dock fortfarande kvar på fritidshemmet och befinner sig alltså i huset dagligen, och ett par av de yngre barnen har småsyskon på avdelningen.

Daghemmet är av modellen med en sambandskorridor mellan fristående "stugor" och har alltså inte en gemensam lekhall som barnstugeutredningen föreslog, utan varje "stuga" eller avdelning kan man säga består av en enda stor lekhall, som skall uppfylla de flesta funktioner. Därutöver finns en tambur, ett tvättrum, samt två mindre rum med ingång från lekhallen, ett "mysrum" samt ett snickarrum. Den största förändringen av lokalerna har skett i mitten av åttiotalet, alltså efter mellangruppens vistelsetid där. Då delades lekhallen av med en vägg så att snickarrummet bildades. De två äldre grupperna hade alltså bara tillgång till *ett* mindre rum. Det fanns även för dem en avdelad hörna för målning m m som avskärmades med hjälp av höga garderober. Lokalerna har också reparerats, målats om, fått nya mattor m m Naturligtvis har det också skett ommöbleringar.

Vad ser nu barnen utav detta, hur minns de lokalerna? Märker barnen förändringarna? Är minnet tillförlitligt? Kan man här se skillnader beroende på informanternas ålder? Det är några frågor jag vill försöka besvara.

Det är ju inte bara lokalerna som förändrats utan även barnen själva, de har blivit större. Denna förändrade storleksrelation mellan barnet och rummet är ofta en första känsla som förmedlas i alla åldersgrupper.Hanna, 20 år:

> I: *Känner du igen dig?* H: "Jaa, fast det var mycket större.
>
> Tomas,16 år: "Ja det har kommit i lite fågelperspektiv allting (P3:rv14)
>
> Rakel, 10 år: " Ja, det såg ut så här, det tycker jag i alla fall att det är litet."(F5:rv1)

Huvudintrycket är att varje barn har en egen karta av rummet inbyggd i sig, som de kan jämföra den nuvarande verkligheten med. Denna karta hjälper dem till att börja med att hitta rätt. Då jag

startar rundvandringen med de två äldre grupperna av informanter kommer vi utifrån in i korridoren. Då vi går framåt ber jag dem att själva tala om vart vi ska. Alla de tre äldsta samt de tre i mellangruppen som tillfrågades om detta klarar av detta. De visar ofta med handen och säger "här i mitten" eller "till höger". Lokalerna verkar på så vis "inbyggda i kroppen." Det finns alltså ingen skillnad i grupperna och för de yngsta barnen är det självklart att hitta rätt. De kommer vid rundvandringen ibland "inifrån", då jag hämtat upp dem från fritidshemsavdelningen.

Jag vill i den fortsatta texten följa barnen genom ett rum i taget och se på deras reaktioner inför dem. Vad som händer i varje rum då informanten får frågan om de känner igen sig eller om det såg ut så här, är att de börjar att möblera om rummet efter sin egen minneskarta och flytta möbler eller tala om vad som inte stämmer. Detta inträffar oavsett om barnets första spontana replik är att de inte känner igen sig alls eller om de säger att det är sig ungefär likt.

I tamburen har något hänt med golvet och med skåpen, anser tre barn i både äldsta och mellangrupp. Ett barn nämner bänken, ett annat soffan. Vilken förändring som skett kan de däremot beskriva på olika sätt. En äldre pojke (P1) minns då det gäller golvet en heltäckningsmatta i nålfilt, ett mellanbarn (F2) minns att golvet var grönt, ett annat (P4) tror att det var blått. Flickan stöder sig här på ett tydligt episodiskt minne:

> ... golvet var grönt kommer jag ihåg för vi måla en massa kladd ... vad heter det? Jaa, fingerfärger. Ja och då skulle jag måla papperet grönt på botten för det skulle likna vårat kapprum, sa jag då, så ... det kommer jag ihåg att det här golvet har varit grönt en gång i tiden (F2:rv1)

Bänken i mitten (att sitta på då man klär om) fanns inte alls säger Sven, ett äldstabarn (P2) medan Tomas i mellangruppen har tydliga minnen av just den:

> Jaa, samma gamla trägrej i mitten. Vi sprang runt ett antal varv ... det var det man hade den till. Och så sprang man och gömde sig under och när man hade kurragömma, och lite sånt därn't. (P3:rv2-3)

Här känns det tillförlitligt att något hänt med golv och skåp. Vad kan däremot inte utläsas med någon tillförlitlighet. Det mesta av vad barnen säger kan vara riktigt. De enda uppgifter som är direkt motstridiga är att golvet är grönt respektive blått. En uppgift som backas upp av ett autobiografikskt episodiskt eller personligt minne som de två ovan känns övertygande, men är naturligtvis inget bevis på att det var så.

Stora hallen har alltså genomgått den förändringen att den blivit mindre genom att ett nytt rum avgränsats med en vägg. Vikväggen som går att dra tvärs över rummet finns kvar. En typ av avgränsning fanns även tidigare med hjälp av garderober, enligt förskolläraren. Samtliga sju barn som var på daghemmet innan denna förändring gjordes uppmärksammar den mer eller mindre klart och uttalat. Fem av dem säger tydligt att det inte fanns något särskilt rum eller någon vägg.

> Cecilia: Det här är sig likt, det är nog det som är sig mest likt, tror jag. Fast det var ingen vägg här förut, det har dom byggt upp, det var väl liksom bara stora garderober, blå garderober vi hade som väggar då. Det var ingen stor vägg. (F3:rv2)

Denna beskrivning stämmer väl med den som förskolläraren gett. Alla barn kan inte lika klart peka på vad som hänt men är medvetna om att det hänt något.

> Kalle, 15 år: Jaa, här, här är det omgjort då helt, för här var det ju, det var garderober förut och där stod en garderob och så en ribbstol fanns det där. (P4:rv7)

Tomas, 16 år (P3) tycker att han känner igen sig men..

> Jaa, fast jag har för mig det var gångar in så här... (P3:rv6)

Det finns ett litet rum, Mysrummet, som är den enda avskilda platsen där man kan stänga om sig och ett rum med olika funktioner. Detta kommer klart fram i barnens minnesbilder, som verkar styrda av den funktion rummet haft för barnet och vilken känsla det gett. Rummet verkar i första hand ha fungerat som dockvrå för flickorna. Alla fem flickorna beskriver mycket tydligt hur viktigt och roligt det var att få vara för sig själv, leka rollekar, ta det lugnt, läsa böcker. De tyckte om att vara här, ofta ganska mycket.

Pojkarnas förhållande till rummet är mera kluvet. En kommer inte ihåg det alls (P2), en (P6) går själv förbi utan att uppmärksamma det och hans bror (P7) säger på frågan om han brukar vara där:"Neej. Det var dockvrån, här lekte tjejerna med dockorna"(P7). Kanske ibland, nyanserar han. Erik (P1) säger att det var ett populärt och spännande tillhåll, men att han själv inte var där speciellt mycket. Det säger också Kalle (P4). Han har ett annat minne, han kallar rummet för skräckrummet. Där fick han sitta tills han hade ätit upp sin tomat, som han avskydde. Två pojkar (P3 och

P5) säger att de var här en hel del och att de då också lekte med flickor.

Den rekvisita barnen placerar i rummet är mycket skiftande. Något som kommer igen är en soffa med mycket kuddar. Starka känslor av olika slag är förknippade med rummet, hos mellanbarnen finns t ex uttrycken mysigt, skräckrum, lugn och ro, avslappning, hemligt.

Pedagogerna tar också upp rummens funktioner. Birgit minns hur de försökte hitta goda funktioner för rummen:

> ... man försökte pröva och flytta om matborden så det skulle ... vi möblerade om, för det skulle bli bättre och, vi hade ju bara ett enda stort rum då ... Jaa, det var bökigt. Och sen hade vi Mysrummet, kallade vi det väl, och det va, ja det var mysrum ibland, ibland var det nån sorts dockvrå tror jag, ibland så satte vi några där inne för och äta, för och (skratt) för dom skulle bli lite lugnare då, ibland så var det det där rummet där man liksom hystade in dom som var lite extra stökiga och ... satt där inne och talade allvar med dom då ... så det användes till mycket. Ibland vilade några där inne för att vi skulle dela på dom. (B:5)

Margit beskriver att väggar och möbler var målade i grundfärger, gult, grönt, blått och rött eftersom det skulle vara så för barn på sjuttiotalet. Hon beskriver också ombyggnaden då den stora lekhallen delas av så att ett mindre rum för målning, lera och snickeri bildas.

6.2.2 Att minnas människor, relationer och förhållningssätt

Då det gäller att beskriva människor, både sig själv och andra och särskilt att reflektera över dem finns en gräns som innebär att de tre yngsta, två nioåringar och en åttaåring har svårare för detta. Gränsen är förmodligen åldersbetingad, men kan kanske också ha samband med kön, eftersom alla tre är pojkar.

De frågor som innebär självanalys, hur man var som daghemsbarn, hur man var hemma, hur man påverkats av daghemsvistelsen svarar de kortfattat på eller inte alls. De kan säga *att* de är lika eller olika mot hemma men inte *hur* de är, *att* de ändrat sig men inte *hur*. En av pojkarna ger en liten beskrivning av sig själv, då relativt ett yttre krav:

> Jaa, jag tyckte då att jag var lagom snäll och så. (P5:16)

De två tioåriga flickorna är bättre på att lägga ut texten i desa frågor och svarar lika nyanserat som t ex den äldsta flickan på 22 år. Människobeskrivningen kan vara ganska enkel på alla nivåer då ord som snäll och bra och rättvis förekommer. De äldsta pojkarna säger tydligt att de inte minns några vuxna, varken namn, ansikten eller antal.

Att kunna beskriva är inte samma sak som att uppfattta och registrera andra människor, stämningar och annat. Jag menar att barnen på ett känsligt sätt registrerar detta. Jag vill visa att barnen i förskoleåldern kan uppfatta andra människors *personlighet*, sin *egen relation* till en människa samt *förhållningssättet* i en hel personalgrupp och att de också kan hålla isär dessa företeelser. En av förskollärarna, som jag intervjuat, fanns med i personalgruppen hos både de yngsta barnen och mellanbarnen. Det gör det möjligt att låta både mellanbarn och yngstabarn ge en karaktäristik av förskolläraren, beskriva sin egen relation till henne samt beskriva hur de uppfattar hela personalgruppens förhållningssätt.

> Cecilia, 15 år: Hon var den som bestämde mer och så där ... Jaa, hon var lite mer, hon var ... hon lekte ju mycket och så fast hon höll ofta på med andra saker också ja och så. (F3:3)
>
> Tomas, 16 år: Jaa, hon var bestämd, fast ändå ganska mild om man säger i sättet då. (P3:2).
>
> Kalle, 15 år: Ja, hon var rätt sträng ibland då så här, ibland kunde hon va snäll och juste. (P4:2)
>
> Rakel, 10 år: Hon va snäll men hon kunde va lite sträng ibland. (F5:2)

Martin, 9 år ger en karaktäristik samtidigt som han beskriver sin egen relation:

> Mm. Margit hon vart rätt så arg ibland,... ibland var jag tjurig och inte åt nåt mellanmål. (P5:2)

"Inte kul. Tråkigt", säger han om det, men de brukade också bli sams och det kändes : "Kul. Skönt".

Att Margit som person är bestämd men också snäll och juste är barnen överens om i de två åldersgrupperna. Den egna relationen till henne beskriver de dock på olika vis:

Cecilia, 15 år: Ja, hon var bra och så,men jag var inte så mycket med henne direkt va, jag tyckte ju om alla då men det var väl nästan ... (F3:3)

Hon beskriver sedan en annan fröken som sin favorit. Kalle har inte sagt något om sin personliga relation men Tomas ,16 år, säger:

Ja, jag tyckte att Margit var bra (P3)

Rakel, 10 år , liksom de yngsta pojkarna, säger att hon tyckte bäst om Margit:

Hon var så snäll, men hon... hon frågade alltid om man tyckte om maten eller om man inte tyckte om maten och så. (F5:2)

Martin, 9 år har ju redan beskrivit sin relation. Han vet också att han hellre går till en annan fröken därför att "hon vart inte lika arg".

Den personliga relationen varierar alltså från bästa fröken till bra eller neutral relation eller att man kanske lite undviker varandra.

Slutligen låter jag barnen beskriva personalgruppens förhållningssätt. Cecilia, 15 år säger så här om personalen i början av åttiotalet:

... och tyckte om fröknarna som var där, dom va jättesnälla allihop så
... jag tyckte att dom var bra och snälla och så (F3:3)
I: *Pratade man?*,
C: Jaa, det gjorde man.
I: Jaha.
C: Det var nog mycket kontakt som var med dom vuxna och så. (F3:4)

Kalle, 15 år: Jaa dom var ju trevliga då för dom, dom tog hand om oss då ... Jaa, det var väl, man var ju mycket med dom då om jag säger så, dom var ju med jämt nästan. Eller fanns i närheten (P4:1-2)

Man prata ibland då så här, satt och prata lite om vad som helst.(P4:2)

Rakel, 10 år, säger om personalgruppen i slutet av åttiotalet att de var snälla fröknar, men att de ibland, men bara ibland, bestämde för mycket. Hon säger också:

Nej, fröknarna dom leker ju inte så mycket med barnen ... Dom var aldrig liksom med och lekte, dom kanske satt och titta när nån lekte och så här. (F5:5)

> Nej, det var mest barnen som prata med varandra, vuxna prata med vuxna, men om det kanske var nånting som dom prata om så fick dom ju prata med barnen. Det var inte så mycket man prata med dom vuxna. (F5:3)

Martin, 9 år, beskriver slutligen att man pratade med fröknar på måndagssamlingen om saker man gjort hemma, de lyssnade men man fick inte vara med och bestämma något och han tycker inte de var rättvisa. Det som var viktigt för fröknar beskriver han som praktiska vardagssysslor, tvätta, plocka fram madrasser. Han sökte inte upp någon då han var ledsen.

Trots att en av "huvudpersonerna" i arbetslaget är densamma beskriver barnen ett ganska olika förhållningssätt från personalgruppen som helhet, så att den yngre generationen daghemsbarn upplever en större distans. Jag upplever barnen som ganska känsliga avläsare av stämningar och förhållningssätt hos personalgruppen. Att detta inte är skildringar enbart färgade av barnets ålder som informant eller av den egna personen tycker jag att ovanstående citat visar. Ett bra exempel är Rakel, som är helt överens med 15-16 åringarna i sin personbeskrivning av Margit, som har Margit som sin bästa fröken därför att det är en fröken som visar respekt för henne, som tycker att fröknarna i allmänhet är snälla, men ändå beskriver ett förhållningssätt hos personalen som är ganska olika det som beskrivs av gruppen från början av 80-talet.

Pedagogerna har, liksom barnen en förmåga att minnas och skildra personer, förhållningssätt och tidsanda och tycker också själva att de minns det. Pedagogerna beskriver inte sin personliga relation till barnen men de kan säga något om barngruppen och om personalgruppens förhållningssätt i stort. Avsnittet om dynamiska faktorer (6.3.1) ger exempel på överensstämmelse i barns och pedagogers personbeskrivning, avsnittet om olika pedagogiska miljöer (7.3) hur förhållningssätt och stämningar kan skildras likartat. Avsnittet om självbild slutligen (7.4) visar på både överensstämmelse och icke-överensstämmelse mellan vuxnas och barns personbeskrivning.

6.2.3 Ovanliga och upprepade händelser

Då barnen skall berätta om en dag på daghemmet minns de mellan fyra och tretton olika moment, de vanligast förekommande är att man lekte, lunchen och vilan. Mellanbarnen minns mest, i medeltal 9 moment medan övriga grupper minns i medeltal 8. Att de äldsta och de yngsta minns mindre har antagligen olika anledningar. Då

det gäller de äldre handlar det förmodligen om det längre avståndet i tid medan det då det gäller de yngsta handlar om att de tre pojkarna är överlag mer fåordiga.

Då Birgit blir ombedd att beskriva hur man arbetade då (i början på sjuttiotalet), vad som var viktigt i arbetet, är hennes första reaktion att hon tycker att det är svårt att minnas. Då jag ber henne berätta om en vanlig dag så säger hon efter en paus:

> Jaa, (skratt) jag kommer inte ihåg så mycket måste jag säga. Jag kommer ihåg barnen, det gör jag, ... men det var väl det här traditionella, man gick ut på gården, eller man hade nån sysselsättning. (B:5)

Då det gäller ordningsregler för barnen säger Birgit:

> Jaa ... det var väl det här traditionella också, det, jag kommer inte ihåg nåt (B6)

Barnen mindes hon eftersom det var hennes första, säger hon, men inte arbetet så mycket. Dessa citat illustrerar förskollärarnas dilemma då det gäller att minnas. Arbete, rutiner har varit mycket desamma under åren och flyter därför ihop till ett enda "schema", det "traditionella". Det illustrerar också principen att man minns den första uppleveisen av något, innan det blivit ett schema. Man kan säga att det är svårare för dem att minnas den speciella tidpunkten än det är för barnen, åtminstone då det gäller det som upprepas.

Att det inte är omöjligt visar ändå en del av svaren. Birgit kan efter en stund erinra sig ett par ordningsregler, Margit kan erinra sig skillnader mellan tidigt och sent åttiotal t ex då det gäller öppningstider och var barnen togs emot på morgonen. Det är ändå tydligt att de svårigheter de upplever i att minnas handlar om dels faktauppgifter som antal och årtal eller förskjutningar i rutinhandlingar som i stort sett är sig lika.

6.3 Samband mellan olika nivåer på mikro-och makroplan

Jag har tidigare visat att barn från olika tidpunkter kan ha en samstämmig beskrivning av personer och förhållningssätt men också att de kan skilja ut sin personliga uppfattning. Detta handlar om dynamiska faktorer, relationer mellan människor. Barnen och pedagogerna ingår i miljön på olika villkor, barnen är brukare och påverkar genom sin familjehistoria och sitt sätt att vara, pedagogerna utövar sitt yrke och utgör samtidigt den viktigaste delen av

miljön. De påverkar de dynamiska faktorerna genom sitt förhållningssätt och de strukturella faktorer dels genom att utgöra "ramfaktorer" själva, dels genom sitt sätt att hantera och översätta strukturella faktorer utifrån och uppifrån. En överensstämmelse mellan barnens och pedagogernas upplevelse och beskrivning innebär då, enligt detta synsätt, en länk mellan olika nivåer och också en grund för tillförlitlighet i resultaten, genom triangulering.

6.3.1 Dynamiska faktorer barn-vuxna

Jag vill här ta ett "tidlöst" exempel om hur barn och vuxna beskriver personer och förhållningssätt på ett likartat sätt, men också kan skilja ut sitt personliga ställningstagande. Detta exempel handlar om hur barn och personal upplevt att ha manlig personal i relation till kvinnlig.

Barnens bild av manlig personal är märkligt samstämmig hos både pojkar och flickor och också i olika tidsperioder. De beskriver honom som en människa som var på daghemmet kort tid, eller som kommer och går efter som han behövs. De beskriver någon som är pryoelev, värnpliktsvägrare, håller på att utbilda sig eller är vikarie av något slag. Redan detta ger den manliga pedagogen en särställning, han är sparsamt förekommande och betraktas som annorlunda, som en omväxling.

Trots att barnen ju talar om olika personer nämner någon i alla åldersgrupper att han var yngre (än fröknarna), något som tydligen är en gemensam upplevelse. Barnen är överens om att den manlige pedagogen leker mer med barnen. Han beskrivs då som roligare, mer som en kompis, mer engagerad, han busar mer och gör andra saker än kvinnliga pedagoger. Det handlar dels om vildare lekar som att bråka, brottas, skoja, springa runt, kasta varann på madrasser m m. Att klä ut sig och spela apa är en sysselsättning som nämns. Att få hålla på med slöjd är något som ett par pojkar förknippar med en manlig personal, då han försvann blev det inget av slöjden.

Männen leker mer med pojkarna, och pojkarna tycker att man kan spela fotboll med dem på ett annat sätt. Männen skapar också spännande bygglekar, pojkarna minns när man tillsammans byggde ett stort slott i sandlådan eller då man grävde en stor grop där, djupt ner, med riktiga spadar och hittade en del spännande saker. De flesta barnen, både pojkar och flickor, beskriver männen som roligare, justa och snälla, mer spännande kanske.

De vuxnas beskrivning innehåller samma komponenter. Männen är tillfällig personal och annorlunda. Birgit beskriver att det blev en lättsammare stämning, männen står för de lustiga infallen, de skojar upp barnen, de "spelar apa" t ex på vilan så att barnen blir uppspelta, medan den kvinnliga personalen fick ta hand om det som var besvärligt. Margit beskriver att de manliga pedagogerna gör andra saker, de är bättre på bollsport och på att snickra. De sätter sig oftast och bygger med barnen, medan den kvinnliga personalen får göra "det andra".

Hon beskriver också barnens förhållningssätt, att de förväntar sig andra saker av den manliga personalen, att en del barn tycker det är jättekul, andra särskilt små flickor kan reagera negativt och tycka männen är "farliga". De flesta, både pojkar och flickor uppskattar männen särskilt de barn som "saknar pappabild" hemma.

De båda förskollärarnas beskrivning av de kvinnliga pedagogernas reaktioner är också likartade och blandade. Birgit beskriver att de blev både arga och "vansinniga" då männen spelar upp barnen och låter dem ta hand om det besvärliga. Margit säger att det är inte säkert att den kvinnliga personalen vill ha det så och att hon reagerar negativt på att männen inte ska behöva försöka allt som den kvinnliga, t ex lära sig sy och väva. Beskrivningen och reaktionerna stämmer alltså väl överens. De personliga ställningstagandena blir dock olika för både barn och vuxna.

Då barnen skall beskriva sitt eget förhållande till den manliga personal de upplevt blir bilden mer nyanserad. Ett par pojkar uppskattar inte personligen männen mer, en motiverar det med att det stojiga inte passade honom. Ett par pojkar, som är skilsmässobarn, visar istället på olika sätt att en manlig pedagog betytt särskilt mycket för dem och att de saknat honom då han försvann. Vid en allmän jämförelse mellan manlig och kvinnlig personal säger en av dessa pojkar att fröknar kan vara lika snälla om man får göra lika mycket för dem. En större frihet, annorlunda möjligheter verkar vara kontentan av det man uppskattar om det inte ligger på ett mer personligt plan.

Trots att de två förskollärarna haft en likartad reaktion på manlig personal blir deras personliga slutsatser rakt motsatta. Birgit säger att "det gjorde inte så mycket för vi hade så roligt", hon accepterar alltså den manliga personalens sätt att vara. Margit konstaterar att hon föredrar att arbeta med kvinnlig personal och berättar att hon nyss tackat nej till en tillfällig manlig personal med motiveringen att det inte fungerar lika bra inför Lucia m m.

Här har jag velat visa att dynamiska faktorer kan uppfattas på likartat sätt av både barn och vuxna, men att de skiljer ut sina personliga ställningstaganden. Detta var ett "tidlöst" exempel. Avsnittet 7.3. som behandlar olika pedagogiska miljöer från olika tider visar att barn och vuxna även då har likartade nyanser i sin beskrivning.

Detta är exempel på *överensstämmelse*. Även *icke-överensstämmelse* är viktig. Dynamiska faktorer som uppfattats olika av barn och vuxna beskrivs framför allt i avsnittet om självbild. (7.4)

6.3.2 Strukturella faktorer barn-vuxna

Som strukturella faktorer kan räknas personalförhållanden som personaltäthet, omsättning bland personalen, antal barn i gruppen, lokaler och resurser, personalens utbildning, centrala riktlinjer av typ pedagogiskt program m m. I denna studie ingår inte någon "objektiv" mätning av dessa faktorer, förutom en del bakgrundsfaktorer för barn och personal. Personalen har berättat om både personliga och yrkesmässiga faktorer som kan tänkas påverka arbetet, särskilt om riktlinjer för pedagogiken och har då kommit in på en del strukturella faktorer.

Barnen, som i första hand kan förväntas ha registrerat dynamiska faktorer, påverkas indirekt av strukturella faktorer genom personalens sätt att hantera dem och "översätta" dem till dynamiska faktorer som kan uppfångas av barnen. Mestadels finns här inte några explicita samband och de implicita sambanden blir en tolkningsfråga. Jag vill här ta ett exempel, personalens fortbildning som en strukturell faktor och hur den speglas hos barnen explicit och implicit.

Det som Olof, nio år främst tyckte var roligt på dagis var att gå ut i skogen. Då han berättar om Margit och hur hon var säger han:

> Snäll. Hon gick på nån kurs om natur också. (P6:2)

Hans bror Lars, 8 år kommer in på samma tema:

> "Man fick va ute i skogen för henne, hon hade gått i en sån där´n kurs med naturen,... och då hitta vi saker, då fråga vi henne vad det var och då kunde hon det. (P7:2)

Både Olof och Lars minns att förskolläraren varit på kurs om natur. Detta har lett till naturpromenader som engagerat dem. Det engagemang i naturen, som förskolläraren fått genom att gå

kurser och bli områdets resursperson understryker också Margit själv som viktigt i kontakten med barnen. Hon säger:

> ... då tycker jag liksom att då är det ju bättre att t ex jag kanske, jag visar barnen min glädje och vad jag tycker är kul, kul, när vi går till skogen och så vidare då, och få med dom jättebra på det. (M:31)

Hon beskriver också ett engagemang på det kreativa området, redan i början på åttiotalet, då hon hade mellanbarnen, gick hon och en till i personalen på lerkurser. Det går att hitta ett barn i den gruppen som beskriver ett starkt engagemang då det gäller att arbeta med lera:

> ... jag höll på med modellera eller ... lera och rita, det var Annika och jag, vi gjorde dagis på dom här gröna brickorna som jag ser att dom har kvar fortfarande, där gjorde vi figurer, och det var sängar och det var troll och det var allt möjligt och vi gav varandra paket..och vi satt och pysslade med det här *verkligen*, det gjorde vi." (F2rv:3).

Och hon återkommer till detta under intervjun då jag frågar vad hon höll på med mest:

> Det är leran just. Annika och jag, när vi höll på och göra leran, det minns jag mest.(F2:8)

Engagemanget är inte att ta fel på, men det finns heller ingen antydan om någon inspiration från de vuxna. En inspiration av det slag som pojkarna beskrivit är inte omöjlig att tänka sig här. I båda fallen är det i så fall just de här barnen som inspirerats, övriga i gruppen säger inget om det.

Det finns som sagt i stort sett inte de direkta, uttalade sambanden. Exemplet ovan är ett undantag. Sambanden får man läsa mellan raderna, eller en koppling i flera led där strukturella faktorer översatts till dynamiska. Man kan t ex se att Margit ansåg att de hann göra mer i mellanbarnens grupp, eftersom de var en samarbetad personalgrupp som inte behövde ägna så mycket tid till planering. Hon pekar också på att det i början av åttiotalet fanns mer resurser. Barnen i mellangruppen nämner fler aktiviteter i genomsnitt och samtliga barn i denna grupp talar om utflykter till lekpark, djurpark, badhus, bibliotek osv medan bara någon enstaka i de andra två grupperna nämner detta. Dessa samband är naturligtvis vanskliga, särskilt då det gäller frekvensräkning, och det går att tänka sig andra orsaker som t ex att tonåringar har större tillgänglighet till sina minnen.

Avsnittet som beskriver barns och vuxnas uppfattning om olika pedagogiska miljöer (7.3) innehåller flera sådana kedjesamband. I en miljö som beskrivs som "stökig" beskrivs också en stor osäkerhet förorsakad av nya pedagogiska riktlinjer. Då barnen beskriver lite och instrumentell kontakt med personalen, beskriver pedagogen ett nytt arbetslag med splittrad arbetssituation som behöver mycket tid för intern kommunikation. Dessa tecken är såpass många och överensstämmande att det går att våga ha arbetshypotesen att barn fångar upp resultatet av skilda strukturella faktorer genom personalens förmedling av dem. Detta sker på olika sätt hos individuella barn beroende på deras historia. Intressant i detta sammanhang är att det verkar gå att fånga upp sådana samband med en retrospektiv muntlig metod. Sambanden mellan strukturella faktorer och barnens reaktioner är dock de mest osäkra och behöver utforskas vidare.

6.4 Helhetsbild av daghemsvistelsen

De viktigaste innebörderna i vad varje barn minns har stark genomslagskraft. Många av de viktiga innebörderna i daghemsvistelsen för varje barn kommer fram redan under rundvandringen med informanten på daghemsavdelningen och bekräftas sedan under intervjun. Frågorna som ställs då och under intervjun är ju av olika karaktär. Under rundvandringen ställer jag frågor av typen Känner du igen dig? Såg det ut så här? Vad gav det för en känsla? Vad gjorde ni här?, medan intervjun ju innehåller mer direkta frågor på olika områden.

Trots frågornas olika karaktär förmedlar informanten ofta en kärna som är densamma oavsett hur man frågar, men kanske uttryckt på olika vis. Jag vill ge tre exempel på detta, med hjälp av en informant från varje ålderskategori.

Erik, 22 år (P1) berättar redan under rundvandringen om sig själv. Han beskriver sig som lite enstörig, satt och fundera för sig själv. Han tyckte inte om att bråka och han tyckte det var lite för högljutt och rått mellan barnen. Han minns inga särskilda vuxna och heller inga särskilda kamrater, men minns vad han tyckte om att göra, lägga pussel, läsa böcker, labyrintspel. Hans vuxeninriktning uttrycks inte i att han minns särskilda vuxna som personer, men att han såg fram emot vuxenstyrda aktiviteter som samling. Allt detta kommer igen som svar på olika frågor i den mer strukturerade intervjun.

Tomas, 16 år (P3) säger inget om sig själv under rundvandringen men under intervjun beskriver han sig själv som livlig,

svårt att sitta still, alltid på språng. Hans minnen under rundvandringen bekräftar denna självbild. Han är det enda av barnen som redan då vi kommer in i korridoren ger en utförlig karta, en beskrivning för mig hur olika lokaler som kök och småbarnsavdelning är belägna i huset och berättar minnen som visar att han rört sig mycket i huset och korridoren (gränsöverskridande minnen som jag kallat dem). Han är den ende av barnen i mellangruppen som under intervjun *inte* minns att han suttit och småpratat med fröknarna utan hänvisar till samlingarna, som han i likhet med de flesta barn, dock inte minns så mycket av. Allt är roligt, det betonar han under både rundvandring och intervju. Han minns mest aktiva lekar som Bröderna Cartwright, bilar, grävskopor, längdhoppstävlingar. Kamraterna framträder starkt vid båda tillfällena, han är kamratinriktad, personalen kommer i bakgrunden. En fröken minns han med hatkärlek, och hon finns med redan under rundvandringen som den som spelar gitarr.

Martin, 9 år (P5) blir överväldigad då han i slutet av rundvandringen får se ett kort av daghemsgruppen och börjar räkna upp alla barn som var "dumma i huvudet". Samma sak upprepas under intervjun då han ser kort. Det framkommer då att många inte vill leka med honom. Lekkamraten Kristoffer som helt dominerar intervjun som den viktiga person som gjorde dagis värt att vara på, finns dock inte med under rundvandringen. Här lyfts ett par andra pojkar fram. Denna skillnad kan vara värd att uppmärksamma. Hans känsla inför daghemmet är blandad, det uttrycker han genomgående. Förhållandet till kamraterna är centralt ur hans perspektiv, han är barninriktad och eftersom det är laddat och nära för honom kan man här tänka sig att det påverkar hans beskrivning så att han ibland gör om verkligheten. Några vuxna nämns inte spontant.

7. Daghemsvistelse i retrospektivt perspektiv; preliminära resultat

Jag vill till att börja med bortse från att mina tolv undersökningsbarn är i olika åldrar och har varit på daghem vid olika tidpunkter och istället behandla dem som en enhetlig grupp. De representerar då gruppen barn som varit på daghem och jag vill lyfta fram de gemensamma upplevelser, beskrivningar och värderingar som finns i gruppen som helhet. Likheten var det första drag som slog mig efter genomförda intervjuer. Jag hade då känslan av att ha uppnått det som man inom kvalitativ forskning kallar mättnad i urvalet. Det gäller i så fall den undersökta avdelningen. Om man utökade urvalet till att omfatta flera avdelningar av olika karaktär är det troligt att man skulle få ytterligare kvalitativa variationer.

En del variationer kan hänföras till *individ* eller *kön*. Den sociala bakgrunden då det gäller föräldrarnas yrken och bostadsort är enhetlig. Skillnader som handlar om familjebakgrund, framförallt att vara *skilsmässobarn* liksom *vistelsetiden* på daghemmet kan också vara av intresse här.

Här följer alltså först en skildring av företeelsen att vistas på daghem, sedd ur barnens eget perspektiv.

7.1 En kamratdefinierad barnkultur

Rubrikens två begrepp bildar tillsammans en kategori som är avsedd att ge en beskrivning av hur daghemsvistelsen ser ut i barnens ögon. Barnkultur därför att det mesta och det bästa barnen gör är lek eller egna aktiviteter. Begreppet används här i en antropologisk betydelse, barnkultur som livsform. Kamratdefinierad därför att upplevelsen av vistelsen bestäms av *förhållandet till kamrater*. Om det är roligt att vara där, om man längtar dit eller om man längtar därifrån beror på tillgång till och relation till kamrater, inte till de vuxna. Denna kamratdefinierade barnkultur kan paradoxalt nog även betecknas som *vuxenstyrd*. En stor del av aktiviteterna är direkt vuxenstyrda. Denna styrning kan göras på större eller mindre avstånd till barnen beroende på de vuxnas förhållningssätt och kontakt gentemot barnen. De tas upp i ett särskilt avsnitt. Jag skall i tur och ordning gå igenom begreppen ovan och försöka visa att de är grundade i mitt material.

7.1.1 Vad menas med barnkultur?

Det barnen tar upp som svar på vad de gjorde mest och vad som var roligast att göra handlar i första hand om lek, i andra hand om aktiviteter av olika slag. Leken som barnen nämner kan indelas i kategorierna *rollek* , *konstruktionslek* och *utelek* och är ungefär lika stora. Rolleken innefattar klassiska lekar som mamma-pappa-barn, leka doktor, leka affär, leka buss, eller TV-inspirerade som att leka Bröderna Cartwright eller He-man. Konstruktionsleken innebär t ex att med lego, kuddar eller plankor, bygga u-båtar, bilar eller bilbanor. *Utelekar* innebär att cykla, gunga, gräva i sandlådan och åka kälke. Konstruktionsleken är pojkarnas kategori och rolleken flickornas, liksom mer oväntat utelekarna.

Aktiviteter innebär att läsa, rita, skriva, väva, baka med lera , spela spel, gå till skogen eller spela fotboll. De här aktiviteterna kan vara initierade både av barn och av vuxna eller utföras med deras stöd och är den typ av verksamhet som traditionellt ingår i en pedagogisk miljö. Mer tydligt lärarledda aktiviteter som samling eller lärarstyrda lekar tar barnen inte upp spontant. Leken har sammantaget det största utrymmet och nämns dubbelt så ofta som aktiviteter.

En ytterligare kategori som förekommer har jag benämnt *gränstestande aktiviteter*, som innebär att barnet skapar eget utrymme både i rummet och till innehållet. En pojke beskriver till exempel att de ägnade sig åt att "jaga flickor", de var i köket och härjade och stal sockerbitar, sprang till lekis för att retas med lekisbarnen.

På olika sätt försöker barnen skapa ett eget utrymme, ett frirum där egna intentioner kan levas ut. Det sker genom att som ovan beskrivits *testa gränser* på olika sätt, t ex genom att *överskrida gränser* och göra det förbjudna, i hemlighet eller öppet. Det kan ske genom att ha en hemlighet, att ha med godis och gömma från de andra, att leka bröderna Cartwright fast man inte får, eller att bokstavligt utvidga sitt utrymme genom att förflytta sig ut i korridoren, gå över till andra avdelningar eller till köket.

Det kan också ske genom att skapa *avskildhet* från vuxna och även gentemot andra barn, t ex yngre barn som upplevs som störningsmoment. Det kan ske genom att använda det avskilda rummet eller att vara inne då andra är ute. Citat från två flickor kan illustrera detta. Ylva säger följande:

> Och så älskade vi att leka här för då fick vi vara lite mer i fred, liksom ... vi gilla att gå in här och leka att här bodde vi och så här. (F2rv:2)

> Hanna: Jag vet att vi var härinne, mycket ... vi ville gärna stänga in oss här, så inga andra småbarn kom in. (F1rv:3)

Ett övergripande intryck är att det är viktigt för barnen att fullfölja sina egna intentioner och intressen. Det uttrycker barnen på olika sätt, både direkt och indirekt. Rakel säger det tydligt, då hon på frågan vad som var bäst av alltihopa svarar att det var när man fick leka vad man ville. Det kan också uttryckas negativt så att det som man tycker illa om är när man inte får bestämma över sig själv och vad man skall göra, som att vara tvungen att rita då man vill fortsätta med leran, eller gå in då man vill spela fotboll.

Då barnen berättar om vad de helst gör berättar de samtidigt om sig själva och ger en individuell profil. Tomas, 16 år, är som dagisbarn ständigt på språng tillsammans med kompisen, vi var "lite vilda av oss" säger han själv. Han står för samtliga exempel ovan på gränsutvidgande aktiviteter. Erik, 22 år, representerar en annan ytterlighet:

> Ja jag satt nog, jag satt nog mest och pyssla med nåt själv och om jag inte ... jag tog väl sällan initiativet tror jag till att börja med nån sån där annan lek, utan då hängde jag på nån annan ... men jag satt nog och spela nåt spel eller läste eller nåt sånt där, tror jag. (P1:17)

Anna, 10 år, kan vara exempel på en flicka som leker allsidigt:

> I: *Vad gjorde ni tillsammans mest?*
> A: Var ute och lekte. Sandlådan, cyklade och det och, jaa, vi lekte mycket då, spelade spel mycket ihop och läste och så. (F4:4)

Barnens *helhetsintryck* av att vara på daghem är *positivt*. Hälften av barnen tycker att det är roligt eller mycket roligt, hälften tycker att det är roligt, men tråkigt ibland.

7.1.2 Kamratrelationer

Innan jag går in på att motivera ordet kamratdefinierad vill jag beskriva hur relationerna till kamrater till vardags uppfattas av barnen.

Tio av de tolv barnen nämner en eller två barn som *bästa kompisar* eller barn man lekte mest med. De övriga två säger att de inte var med någon speciell, de växlade, "stod på ganska god fot med alla", säger en av dem. Att ha en kompis förefaller vara en inträdesbiljett till dagisvärlden. Man kan t ex beskriva att det var pirrigt första dan, innan man fick en kompis eller att det var tråkigt

en längre tid i början på daghemmet innan man lärde känna de andra bättre.

Barnen föredrar *jämnåriga barn* av samma kön. Att leka med äldre kunde vara roligt. De små kan få vara med och vara accepterade, särskilt om de passar in i leken. Annars kan de anses vara arbetssamma, vara i vägen därför att de springer omkring eller förstör. Andra attityder som kommer fram är att man kan känna sig som en som bestämmer gentemot de yngre eller känna sig stor då man tar hand om dem. Det kan också hända att man inte bryr sig så mycket om dem, man är för sig själv eller dom "var på ett annat ställe" och lekte med sina kompisar.

Att leka med det *motsatta könet* förekommer och verkar mest vara då man leker i större grupp, t ex då man bygger kojor, då man sitter tillsammans och ritar eller då man är ute på gården. Att leka "i par" med någon av motsatt kön framställs mer som en nödlösning t ex sent på dan då inga andra barn finns att tillgå.

Särskilt många eller allvarliga *konflikter* med kamrater upplever inte barnen att det var och dem klarar man ofta upp själv, personalen ingriper vid större konflikter.

Att säga att man beundrar eller tycker illa om något annat barn är inte vanligt. Möjliga anledningar kan vara att någon är duktig i fotboll eller att någon flicka är söt, eller att man vill börja skolan som någon äldre. Det kan också vara någon som är alltför bråkig för att bli accepterad, därför att man upplever att han trakaserar de andra barnen.

> Lars, 8 år: Han bråkade så mycket, bara kom till en, så kunde han sätta snara och sen försöka bråka. (P7:8)

Barn som var annorlunda på något vis har några barn erfarenhet av, t ex ett barn som var utvecklingsstört. Det upplevdes inte som så konstigt, och för det mesta var han inte med de övriga. Men en pojke säger att "det var väl några som höll på och tracka honom då". Annars talar inte barnen om mobbning men saker som uppmärksammas hos andra barn kan vara att någon är lite långsammare, att vara lite mullig, att "käka snorgubbar" eller att vara rädd för saker, lite "sjåpig."

7.1.3 Vad menas med kamratdefinierad?

Barnen upplever att det är mest roligt men ibland tråkigt att vara på daghemmet. I båda fallen handlar barnens motiv om kamrater eller aktiviteter. Snälla fröknar finns också som motiv men är inte [illegible]vanligt.

> Det var ju roligt då för man träffade kompisar där och lekte. (P4:1)

säger Kalle, 15 år och Tomas, 16 år, talar om "det första kamratskapet". Att det är tråkigt om man inte lärt känna de andra barnen, är ett motiv; och ett annat motiv är att det är tråkigt då det inte finns så många barn. När alla barn gått hem och man gick hem sent, så var det "jättelångtråkigt", tiden gick jättesakta, säger t ex tioåriga Anna, särskilt om det inte fanns så mycket tjejer. Nioåriga Martin säger:

> Det var inte så kul att vara ensammen precis, först på morron när man kom. (P5:12)

Kamraterna bestämmer om det är roligt. Finns inga så är man ensam. De vuxna verkar inte räknas som sällskap. Då barnen berättar om vad det är som gör att man längtar till daghemmet eller att man längtar hem från daghemmet nämns inte de vuxna på daghemmet som anledning. Barnens motiv ser ut så här:

Tabell 5. Barnens motiv för att längta till daghemmet.

Motiv	Antal
Kompisar	5
Gjorde ngt roligt på daghemmet	3
Sjuk, ledig, tråkigt hemma	3
Mamma inte hemma	1
Totalt	12

Tabell 6: Barnens motiv för att längta hem från daghemmet

Motiv	Antal
Brist på kompisar	5
Tråkigt, inget att göra	4
Sent på dan, trött	4
Hem till mamma	4
Ledsen, sjuk	4
Totalt	21

Kompisar eller brist på kompisar är den största kategorin. Att man längtar till daghemmet för att det händer något roligt där eller för att man har tråkigt hemma innebär väl också att man längtar efter kamrater och aktiviteter tillsammans med dem. Då man är trött eller ledsen eller sjuk så kan det nog istället hända att man också är trött på kamraterna. Den enda vuxna person som man pekar ut som någon man längtar efter är mamma.

Fler barn längtar hem från än till daghemmet. Skillnaden kan antagligen delvis förklaras av barnens vistelsetider. De äldsta barnen, som vistas mer än 10 timmar på daghemmet varje dag uppger inte att de längtar dit, och har knappast något utrymme i tid för att göra det. Det kan naturligtvis tänkas att man i ett större urval också skulle få barn som längtar efter vuxna på daghemmet. Bra och snälla fröknar är också ett motiv för trivsel, men inte så vanligt, kamrater och aktiviteter nämns tre gånger så ofta.

Kamrater kan också definiera tillvaron negativt som ett *potentiellt hot*. Att ingen vill leka med mig, att man är lite rädd för de andra barnen, att det är lite för livligt och hetsigt, eller att barn på andra avdelningar kan kännas farliga. Även fröknar uppges som orsak till att daghemsvistelsen kunde upplevas sämre, i två fall, men då inte personligt utan för att de gripit in och styrt för mycket eller för litet. Även då det gäller negativa motiv är kamraterna den största kategorin.

Slutligen ber jag också barnen själva att ta ställning till om det är de vuxna eller barnen som är viktigast för dem. Det är en svår fråga att besvara men alla barn gör det. Sex barn ser *de andra barnen* som viktigast, tre svarar *både barnen och de vuxna* och tre väljer de *vuxna* i första hand. Barnens motiveringar är viktiga här och gör att intrycket av kamratdefinierad tillvaro förstärks. Tioåriga Anna säger:

> Jag tror barnen, för det viktigaste var nog att man hade nån och leka med också .. För det var inte så roligt att vara själv heller. (F4:6)

De tre barn som väljer båda har inte motiverat sitt ställningstagande. Det har däremot de som väljer de vuxna i första hand. Sven, 22 år, beskriver att han inte har så mycket kontakt med barnen i början:

> Liksom då ville man inte bekanta sig med dom nya barnen för det var väl dom som va orosmomentet då ..som man var lite skraj för...Men sen så ,jaa, lärde jag känna barnen lite mer ..också, kompisarna, så man lekte lite ihop och så där, man försökte väl...Så då i början försökte man väl hitta lite trygghet hos dom äldre. (P2:9)

Eller som Hanna uttrycker det:

> ...när man inte fick va med så ... var det ju ... så fanns det ju alltid dom och gå till i varje fall .... Man ville ju va med barnen, och så tyckte man att det var skönt att fröknarna finns där när man inte får va med, tror jag nog. (F1:12-13)

De vuxna tilldelas här funktionen som *räddare i nöden*, en nöd som uppstått eller kan uppstå pga kamrater. Det tredje barnet som väljer vuxna menar att utan de vuxna hade det inte blivit bra. Utan de vuxna hade det blivit meningslöst, trams utav alltihop säger han och fortsätter:

> Om det var nån trevlig lärare som man ville, som hade sagt att nu ska vi göra det och det i morron, då såg man fram emot att hon eller han skulle leda det. Det var en rolig grej som skulle komma, och i och med att hon eller han skulle leda det så var det ännu roligare, det var det man såg fram emot, just det att hon eller han skulle ta hand om det ... sen att barnen var med det var ju självklart, men dom fanns där liksom ändå. (P1: 20-21)

Den här pojken är undantaget som bekräftar regeln, han definierar mer utifrån de vuxna. Här pekar han ut vuxna i två andra funktioner, som *skapare av struktur* och som *skapare av möjligheter*. De vuxnas funktioner i barnens ögon skall jag återkomma till.

7.1.4 Vuxenstyrda aktiviteter

De vuxenstyrda aktiviteterna utgör ju en stor del av tillvaron på daghemmet men lyfts inte fram i barnens beskrivning, med undantag för ovanliga aktiviteter som lite större utflykter t ex till badhus och djurparker.Här vill jag nu beskriva hur barnen upplever några vanliga vardagliga moment som styrs av de vuxna. Det är *matsituationerna, vilan* och *samlingen*. Jag vill i samband med den sistnämnda också redovisa hur barnen ser på begeppen *trygghet* och *att lära sig* i samband med daghemsvistelse.

En majoritet av barnen har uppfattat maten och *matsituationerna* positivt, som trevlig samvaro och god mat. Några har tydliga minnen av maträtter de inte tyckt om och som de ibland tvingats äta upp. Erik (P1) berättar om champinjonsoppan, som han fortfarande inte kan äta, Ylva (F2) berättar om gröten hon inte tyckte om, och Kalle (P4) berättar om mysrummet som skräckrummet, eftersom han var tvungen att sitta där med sin tomat tills han ätit upp den. Detta är undantag, huvudintrycket är positivt.

Vilan är däremot ett moment som många barn upplever negativt, det enda som generellt pekas ut som tråkigt. Fem av barnen tycker den är enbart tråkig, ytterligare tre tycker den är tråkig ibland eller "sådär". Bland dessa åtta barn finns lika många pojkar som flickor och barn från alla tidpunkter. De anledningar som uttalas i mitt material är svårigheter att koppla av, svårt att somna, det var stökigt. Rakel beskriver målande både barnens och de vuxnas problem:

> Man var tvungen att ligga still ... Jo det kanske va om man legat rätt länge och vart så här och då körde vi med så här att den som hade legat tystast fick gå upp först. ... Dom satt och lyssna(skratt) och den som hade vart bråkigast fick gå upp sist, för alla tyckte det var så tråkigt med vilan och ville först gå upp med sin madrass och leka. (F5:12)

Tre barn säger att det är skönt och bra med vilan, en vet inte. Det som är skönt är att ligga och lyssna på band eller på saga. Sex av barnen upplever att de aldrig somnade, övriga ibland eller vet ej. Samtliga barn upplever att de kände *trygghet* på daghemmet, de fanns inget de var rädda för.

Samlingen har gett olika upplevelser för barnen. Hälften av barnen kommer under rundvandringen självmant på att de haft samling. Fem av barnen tycker att samlingen var jättekul eller kul och bra. Fyra barn tycker den var ganska rolig eller halvtråkig, två vet inte och en beskriver samlingen som en riktpunkt i den långa dagen. De flesta barnen kan ange någon slags innehåll, det som nämns oftast är almanacka, årstider och sånger men även lekar, vad man skulle göra eller ha till mat samt konflikter mellan barnen är samtalsämnen barnen kommer ihåg liksom att man läste eller öppnade paket. Inget barn kan ange något mer specifikt innehåll.

Barnen får också frågan vad de lärde sig på daghemmet. Som kan väntas tolkar de ordet lära sig på olika sätt. Den vanligaste tolkningen är att de lär sig att *göra något med händerna*, skapande verksamhet som att väva, måla eller snickra eller praktiska färdigheter som att klippa, hoppa hopprep eller bre smörgås. Denna grupp nämns tio gånger eller av sju barn.

Skolkunskap är en annan huvudkategori, som att lära sig läsa, skriva eller siffror men också namn på blommor. Barnen associerar då oftast till sexårsverksamheten. Denna kategori nämns åtta gånger eller av sju barn.

En tredje kategori tar upp *socialt umgänge*, att lära sig vara med kamrater och ta hänsyn (sju gånger eller fem barn) och en sista kategori tar upp *ordning och hygien*, som att lära sig vara tyst och

inte skrika och bråka, att lära sig bordsskick eller att borsta tänderna (sex gånger, fem barn).

Sammanställningen visar att barnen har en allsidig tolkning av begreppet inlärning och att de inte i särskilt kopplar ihop samling och att lära sig utan kopplar det till varierande aktiviteter under dagen och att de lär sig av både barn och vuxna. Jag går nu över till att beskriva barnens relation med de vuxna.

7.2 Barns upplevelse av relationen med de vuxna

De vuxna utgör en väsentlig del av den pedagogiska miljön genom sitt förhållningssätt och sitt sätt att agera. Hur barnen upplever de vuxna blir då en viktig del i deras upplevelse av den pedagogiska miljön, som informanterna med hjälp av forskarens frågor har reflekterat över. Här återger jag först hur de upplevt pedagogerna som personer, därefter deras funktioner och sedan relationen med de vuxna, typen av kontakt och maktförhållandet.

7.2.1 "Fröknar" jämfört med andra vuxna

Ett sätt att belysa en relation eller uppfattning är att ställa den i kontrast till en annan. Barnen har fått kontrastera daghemspersonalen dels mot egna föräldrar, dels mot andra pedagoger man mött. Det blir då ett sätt att avgränsa upplevelsen och relationen gentemot andra relationer man haft, med andra vuxna.

Elva av de tolv barnen är säkra på att det är skillnad på fröknar och föräldrar, inte alls samma sak, som någon säger. Det är svårt att beskriva eller motivera skillnaden, tycker de, men många försöker och gör det förbluffande bra. Jag tycker det är viktigt att deras egna formuleringar kommer fram här. Sven, 22 år säger:

> Neej, man törs väl inte lika mycket prata med dom om lika viktiga saker kanske. Man tordes väl slappna av mer med mamma och så där och va sig själv och prata, ja just det, prata grejer och så där. (P2:16)

Ylva, 16 år uttrycker det så här:

> I: *Om du jämför dagisfröknar med föräldrar, är dom på samma sätt?*
>
> Y: (Skratt) Neej, verkligen inte, det är inte alls samma sak ... Det blir inte det, mamma är ändå mamma och pappa är ändå pappa och det blir lite annorlunda ... till mamma och pappa kan man säga allt liksom, där kunde man prata verkligen, men på dagis ville man inte det, det kändes främmande ändå, liksom... (F 2:12)

> Anna, 10 år: "Nej, det är nog annorlunda, lite för man träffar ju mammorna mer och dem är man mer van vid, mammorna, dom är som ... vet jag nog inte vad det är som är annorlunda men att det är sak samma. Eftersom det är ju så många fröknar och det är ju så att man är ju mest hemma. (F4:11)

Här finns flera saker uttryckta som barnen är överens om. Det finns större känslomässig närhet med föräldrar, mamma talas mest om, man är mer avslappnad och törs prata om allt. Man känner föräldrarna bättre, mamma är mamma och pappa är pappa, de är inte utbytbara. Eller som Anna , 10 år, säger att det är ju så många fröknar. Cecilia, 15 år, som också beskrivit att hon pratade mycket med fröknarna, beskriver kontakten så här jämfört med föräldrar:

> Mera ytlig, fast inte riktigt ytlig ändå, men ändå så var det inte samma kontakt. (F3:23)

Att det inte är samma slags förhållande man har till föräldrarna som till personal på dagis är barnen helt på det klara med, det är inget konkurrerande förhållande för dem, även om de kan säga att det är ganska likt. Flera uttrycker ju också att de själva håller distansen och vill göra det.

Sedan finns det ett par barn som utrycker sig på annat sätt, att dagisfröknar liknar eller rentav är snällare än föräldrar. Både Kalle och Tomas är pojkar som beskriver sig så att de släpper loss och är lite mer busiga på dagis än hemma. Kalle, 15 år, som också tycker det är skillnad säger "Ja, dom var väl lite snällare då" och menar dagisfröknarna. Det motiverar han så här:

> ...dom visste väl inte riktigt då hur mycket man tålde och hur stark inombords man va. (P4:18)

Han håller med mig då jag frågar om det var mer konflikter och känslor hemma. Tomas, 16 år är den enda som direkt betonar en likhet. Han menar då en jämförelse med sin mamma, pappa anser han inte jämförbar med dagisfröknar:

> Jaa, jag tyckte det, ja det var nog, dom var nog ganska lika faktiskt... Dom kunde ju både va arga och snälla och så där, glada och... (P3:24)

Barnen ställer också sina daghemsfröknar i relation till andra pedagoger de mött. När daghemspersonalen jämförs med mellanstadie- eller högstadielärare närmar de sig föräldrarna igen. De är mer föräldraliknande, så att de är mer omhändertagande, ger tröst och kramar, och också en närmare personlig kontakt. Det är också

friare och inte så strängt eller formellt på daghemmet. Ett par barn lyfter fram sina fröknar på småbarnsavdelning som dem som de har haft den allra närmaste kontakten med, ett par talar om mycket unga vuxna, tillfällig personal, som viktiga.

7.2.2 Förhållningssätt och funktioner

Då barnen skall ge ett allmänt omdöme om hur fröknarna var använder de orden *snäll* och *bra*. Alla barn i mitt material tycker att fröknarna är snälla och bra. Denna kategori kan anta olika dimensioner i en tregradig skala, då fröknarna betecknas som
-jättesnälla, väldigt bra kontakt
-snälla, bra, trevliga
-jag tror eller de var nog snälla och bra.

Modifieringen i den sista kategorin kan eventuellt hänföras till osäkerhet på hur man minns och alltså uttala en förhoppning om att man minns rätt. Detta kan exemplifieras med Hanna, 22 å:

> Ja, jag tror dom var bra. Jag minns inget dumt för det ... Dom var inte elaka i alla fall så där direkt...(F1:4)

Inget barn uttalar något allmänt negativt om pedagogerna. Det kan man naturligtvis tänka sig att det skulle kunna finnas om man hade ett större material från flera daghem och avdelningar. De negativa omdömen som finns är tre stycken och handlar om enskilda personer. En klagade jämt, en var hatad av alla och en var arg. Detta är *personliga omdömen* från barnens sida och grundar sig förmodligen i "personkemi" eller ett personligt förhållande. Det grundar jag på att andra barn tycker tvärtom. Den fröken som en pojke här betecknar som hatad av alla utpekas t ex av ett annat barn som hennes älsklingsfröken, den fröken som betecknas som arg tycker ett annat barn bäst om. De flesta barn kan inte minnas någon särskild favoritfröken och motivet att ha en är inte alltid personligt utan t ex att hon brukade finnas till hands. Pedagogerna framstår alltså som *utbytbara*. Det finns också enstaka exempel på att en pedagog varit *personligt betydelsefull* för ett barn.

Pedagogerna som grupp betecknas alltså av barnen som snälla och bra. Vad det står för kan man få klart för sig då de talar om på vilka grunder de tycker att någon pedagog är särskilt bra. Det som i första hand kommer fram kan betecknas som olika aspekter av de vuxnas **förhållningssätt**. Det kan innebära att vara *tillåtande*, att få göra saker.

Jaa, hon var bra, man fick göra saker. (F4:1)

Mm, hon va snäll. Fick göra lite mer för henne ... (P5:2)

Det kan innebära att *visa respekt* för barnet:

...hon frågade alltid om man tyckte om maten eller om man inte tyckte om maten och så.(F5:2)

Att *visa känslor*, det kan handla om att vara glad, rolig, inte så arg.

Hon var jättesnäll och snäll mot alla och så (F3:3) ... det var nån man drog sig till för hon va alltid glad och så ... (F3:4)

Slutligen kan det handla om *god kontakt*, att kontakten upplevdes som väldigt bra eller att den vuxne var med mer. Barnen uppskattar också och minns om den vuxne klivit ur sin professionella roll och t ex bjudit hem barnen. Den vuxnes förhållningssätt är alltså något som upplevs och registreras av barnen som viktigt eftersom det i störst utsträckning anförs som skäl till att någon är uppskattad. En annan grund för uppskattning som framkommer är funktionen som *hjälpare*, att ta hand om och hjälpa barnen:

Jaa dom va ju trevliga då för dom, dom tog hand om oss då. (P4:1)

... hon va så snäll liksom, hon hjälpte till med allting och var aldrig lat. (F5:6)

Jag har tidigare nämnt eller gett exempel på funktioner som barnen upplever behov av och som alltså är funktioner i direkt relation till barnen. *Hjälpare* är en sådan funktion som getts exempel på och som barnen uppskattar. Att bli omhändertagen t ex då man är ledsen, att få hjälp med något man vill göra är viktigt. En annan är funktionen som *räddare i nöden* då relationen till kamraterna inte fungerar och som också getts exempel på. Två andra som också framskymtat och som jag skall utveckla något är funktionerna som *skapare av möjligheter* och *skapare av struktur*.

Skapare av möjligheter kan innebära att den vuxne förmedlar en kontakt, aktivitet, spänning eller kunskap som barnet uppskattar. Erik berättar t ex att han kan se fram emot aktiviteter som en vuxen planerat. Lars, 8 år, berättar om skogspromenader tillsammans med en pedagog.:

Man fick va ute i skogen för henne, hon hade gått i en sån där´n kurs med naturen, och då hitta vi saker, då fråga vi henne vad det var och då kunde hon det. (P7:2)

Här framstår för Lars pedagogen som en källa till inspiration och kunskap, ett levande möte. Samma intresse och intryck förmedlar hans bror, detta är något bröderna uppskattat.

Pedagogen som *skapare av struktur* ligger nära uttrycken pedagogen som gränssättare, som polis, som skapare av ordning. De speglar den balansgång som pedagogen måste klara av i detta sammanhang. Det gäller att skapa en tillräcklig struktur så att det inte blir kaos, men heller inte tvång eller ordning för ordningens egen skull. Att undgå kaos, talar Erik, 22 år, om då han menar att det utan fröknarna blivit bara trams och då han också efterlyser mer ingripanden från pedagogernas sida. Ylva, 16 år,tycker att det är svårt att beskriva en speciell pedagog, hon vet inte hur hon ska säga, hon tycker det är svårt att förklara hur en fröken är:

> hon var som en fröken liksom, fröknar var fröknar liksom det ... Jaa, det är så svårt att förklara också ... Ja, vi var ofta ute och gick promenader och gick till lekparken och så där ... och man uppfattade då att det var dom som bestämde, fröknarna, överhuvudtaget, det var dom som bestämde, liksom så skulle man göra,(suck, skratt) ... man såg dom nog som poliser på nåt sätt liksom. (F2:1)

Då jag ber henne utveckla begreppet poliser förklarar hon:

> Jaa, dom ... liksom ... om nån gjorde nåt fel så var det liksom dom som tog tag i det hela liksom ... på nåt sätt. (F2:2)

Ylva uppskattar också ordning:

> Och sen liksom när man spela spel och så tyckte jag i varje fall om när en vuxen var med för då blev det ordning, för annars så blev det ofta stökigt och så där när man skulle spela spel, det vart ingen eller nånting. (F2:3)

Så det var bra ibland att de vuxna höll ordning, frågar jag då, och hon svarar:

> Ja, dom var bra jämt tycker jag

och fortsätter

> Ja, men jag tror att det behövdes också, det kände vi att det behövdes nån som sa till. (F2:3)

Det sammantagna intrycket är att Ylva upplever att pedagogerna lyckats hålla balansen mellan kaos och tvång ganska bra. Ylva själv, som beskriver sig som en ledartyp, är den sortens barn som

rör sig vid gränserna och vill testa dem och kanske därför i högre grad upplever pedagogerna i deras roll som ordningens upprätthållare.

Att skapa sysselsättning åt barnen genom aktiviteter, kontakt och lek är vad barnen upplevt att pedagogerna sysslade med. Men barnen har också registrerat andra mer vuxeninriktade verksamheter. De vuxna pratar med varandra om vuxensaker, de sitter vid skrivbordet och t ex planerar, och de utför andra sysslor som att tvätta eller plocka fram madrasser.

7. 2.3 Kontakten med de vuxna

Det här avsnittet skall handla om relationen mellan barn och vuxna då det gäller den kontakt man har. Kontakt kan till att börja med vara samtalskontakt, instrumentell kontakt, kroppskontakt och lekkontakt. Dessa begrepp kan i sin tur anta flera dimensioner. Upplever man närhet eller distans i kontakten, vad talar man om, när och hur ofta och så vidare.

Samtalskontakten är av två slag, vardagssamtal och samlingskontakt. *Vardagssamtal* innebär här att kunna sitta och prata om lite vad som helst, t ex spontant berätta vad man gjort hemma. I följande utdrag ur en intervju beskriver 15-åriga Kalle detta.

> I: *Vilken slags kontakt hade man med dom vuxna?*
> K: Jaa, det var väl, man va ju mycket med dom då om jag säger så, dom var ju med jämt nästan. Eller fanns i närheten.
> I: *Jaa, dom fanns där ja. Pratade man med dom mycket eller litet?*
> K: Man prata ibland då så här, satt och prata lite om vad som helst.
> I: *Jaha, vad kunde det va?*
> K: Jaa, om man hade sett nåt på TV t ex, *jaha*, film eller nåt. (P4:2)

I ett samtal med Cecilia, 16 år beskrivs det så här:

> I: *Vad hade man för slags kontakt med dom vuxna, pratade man t ex eller?*
> C: Jaa, det gjorde man..
> *I: Jaha ...*
> Det var nog mycket kontakt som var med dom vuxna och så.
> I: *Vad pratade man om?*
> C: Jaa, man berätta väl vad man hade gjort och man ... om man hade gjort nåt hemma eller nåt, det gick man ju alltid och berätta allt för dagis och...
> I: *Jaha, det gjorde man.*
> C: ... så det gjorde man ju ... (F3:4)

Det samtal som beskrivs ovan verkar försiggå spontant, *när som helst*, utan knytning till nån speciell situation. Den andra tidsangivelsen är just att man säger att man talades vid *vid gemensamma aktiviteter, i* rutinsituationer, då man satt och åt, då barn och vuxna spelade nåt spel tillsammans eller då man var ute. Då det gäller *innehållet* i samtalet handlar det om allt möjligt, det kan också vara tankar om livet,enligt barnen men de har inga exempel på sådant innehåll.

Samlingskontakt är en mer formaliserad form för samtal. Den nämns av en del barn i första hand , tex av Anna, 10 år:

> I: *Vilken slags kontakt hade ni på dagis (barn och vuxna)?*
> A: Jaa, det var ju att dom läste ju för oss, vi hade ju samling och prata om olika saker och ... (F4:1)

Eller Lars, 8 år:

> *I: Prata ni med varann? Mycket eller lite eller?*
> L: Ganska mycket för vi hade sån där samling.(P7:2)

Även i denna mer formaliserade form förekommer att man pratar om vad man gjort hemma, särskilt i måndagssamling enligt barnen.

Den **instrumentella kontakten** har också två former, *rutinkontakt* och *kontakt då något hänt.*

Rutinkontakter. Vuxna som talar om för barnen att nu är det snart lunch, nu får ni plocka ihop, eller nu ska vi gå ut, nu måste ni klä på er är den typ av kontakt som Dencik m fl kallar instrumentell kontakt. Den nämner barnen inte spontant men de frågas om den och instämmer de flesta i att den förekommer, en del tycker det är mest sånt, andra inte så mycket.

Kontakt då något hänt. Denna kategori är inte föranledd av rutinsituationer utan är istället en kontakt som uppstår i vissa situationer som kanske istället avviker från det vanliga, då något hänt eller då barnen behöver hjälp. Det är barnen som tar initativ till den och den kan ju också betecknas som instrumentell eftersom det är något som barnen inte anser sig klara själva utan behöver hjälp med. Det kan vara någon som är ledsen, någon som slagit sig, det har varit slagsmål eller bråk, då någon gråter eller varit dum. Barnen beskriver här att de själva tar kontakt, men naturligtvis får man förmoda att även de vuxna på eget initiativ ingriper ibland.

Vardagssamtalen talar flickorna mer om, pojkarna mer om kontakt i samling och då något hänt. Hur upplever barnen *fre-*

kvensen av kontakt med personalen? Om man försöker gradera det allmänna intryck som lever kvar och där kvalitet och frekvens hänger ihop, kan man få en fyrgradig skala: Kontakten är bra och ofta, ganska mycket och bra kontakt, kontakt ibland, och slutligen inte mycket kontakt eller knappast alls. Sex barn, fler flickor har uppgett de första två kategorierna om mer kontakt, sex barn de andra två om mindre kontakt. Den här graderingen är naturligtvis vansklig att göra och kan vara missvisande. *Initiativet* till kontakt förlägger de flesta barn hos både barn och vuxna, fyra barn enbart hos de vuxna och två hos barnen.

Ett specialfall av kontakt är vad som händer om barnet är ledset. Barnen har tillfrågats särskilt om vad som hände då och svaren kan delas in i tre kategorier. Den första innebär att fröknarna sökte upp barnet och gav tröst.

> Då tog dom väl upp en i knät om man var ledsen. (P4:2)

Det andra alternativet är att barnet själv gick till en fröken, oftast den som var närmast till hands. Det tredje alternativet är att barnet söker ensamhet:

> Jaa, när jag var riktigt ledsen brukade jag bara sitta i ett hörn eller gå in i snickarrummet eller göra nåt. (P5:2)

Barnen fördelar sig på de här kategorierna 4-6-2. Att barnen säger att de själva söker upp en fröken är alltså vanligast. Intressant att notera är att det enbart finns pojkar i den första kategorin, att fröknarna sökte upp barnet och gav tröst. Den tredje innehåller en av varje kön. Här kommer barnen själva in på kroppskontakt och härnäst skall jag berätta vad de säger om det.

Att ha kroppskontakt och visa känslor är en annan del av en relation. Då det gäller kroppskontakt har barnen frågats dels om det förekom, dels om barnet självt uppskattade det. Kroppskontakten i olika graderingar kunde innebära att sitta i knät och kramas, att någon satt och klappade en, hålla handen eller dylikt. Barnens bekräftelse på att det förekom är olika stark i en tredelad skala, att det visst förekom, att det nog förekom och att det inte förekom så mycket. Totalt sju barn tycker att det förekom, fem att det inte var mycket. Någon tydlig skillnad mellan könen finns inte.

Fyra av barnen, två av varje kön, uttrycker att de personligen uppskattade detta, att det var tryggt och bra, skönt och trevligt. De övriga åtta menar att just de inte var så intresserade av detta.

Lekkontakt. Forskningen kring lek under slutet av åttiotalet har aktualiserat frågan om de vuxna skall delta i leken eller ej.

Upplever barnen att de gör det och vad tycker de i så fall om detta? Det finns en del röster kring detta i mitt material. Tre av barnen anser att de vuxna ibland deltog i leken på så sätt att man kan tolka det som att de deltog i barnens egna lekar. Följande samtal utspelas med Ylva, 16 år. Då jag frågar henne om hon hade velat att de vuxna var med mer säger hon:

> Nej, jag tyckte det var bra som det var för jag gilla när vi var själva, allra helst inne i Mysan, det var därför vi ofta gick in dit och lekte.

Då jag frågar om det innebar att de ville komma ifrån de vuxna lite håller hon med mig:

> Jaa, precis, för dom hade inte samma fantasi som vi hade då direkt utan ...
> *nehej*
> ...(Skratt) Dom fattade ju inte, dom gick igenom en vägg där.
> *Om de velat vara med då, frågar jag, hade det varit bra eller dåligt?*
> Jaa, ibland var det bra, när dom skulle leka busschaufför, kom jag ihåg, då var det bra.
> *Jaha.*
> Då skulle det va en vuxen. (F2:4)

Hon håller med om att de alltså var med i leken ibland men säger att det inte var så där jätteofta. Här beskriver Ylva den känsliga balansakt som de vuxna måste klara av vid deltagande i leken. I den intensiva fantasi- och rollek som hon beskriver först kan de vuxna vara störande, men hon beskriver också att deras medverkan i andra leksammanhang kan vara ett uppskattat inslag.

Det deltagande från de vuxnas sida som de flesta barn (totalt nio) beskriver är att de är med och spelar spel med barnen samt att de deltar i organiserade lekar som Björnen sover eller aktiviteter som att baka med lera (sju barn). Det här deltagandet beskrivs mer eller mindre intensivt av barnen, det sker ofta eller bara ibland.Tre barn beskriver att de velat ha mer av de vuxna, tre att de är nöjda. Övriga har inte uttalat sig om detta.

7. 2.4 Maktförhållandet barn - vuxna

Förhållandet mellan barn och vuxna är ett ojämlikt förhållande så tillvida att de vuxna har makten. Även i ett ojämlikt förhållande kan man uppleva att man blir respekterad och lyssnad på, att de vuxna är rättvisa och även att man kan få ha ett medinflytande. Barnens upplevelse av detta skall jag beskriva här. Frågan ställdes på lite olika sätt i olika kombinationer, lyssnade de vuxna på dig,

frågade efter vad du tyckte, respekterade dig. Den kan ha uppfattats på olika sätt och är också en ganska abstrakt, svår fråga.

Barnen anser att personalen är *lyhörd* för dem, nio barn svarar ett klart "ja ,det tycker jag," eller "ja, det tror jag". Övriga barn har reservationer av något slag. En svarar att *de flesta* av personalen gjorde det. En pojke svarar att han var tillbakadragen och därför inte ville vara med och bestämma. Erik, 22 år säger att man i stort sett blev respekterad, både av barnen och de vuxna, om man höll på vad man ville, det rådde inte något "pöbelvälde", men att det ofta var gruppen som fick avgöra.

Barnen upplever också att personalen är *rättvis*, att de blivit rättvist behandlade. Fem svarar ett klart ja eller uttryckt som "det hoppas jag, det tror jag, det tycker jag nog." Tre barn pekar på *positiva undantag*, det finns "gullebarn"som favoriseras för sitt utseende eller för att de är yngre eller något. Det finns ett *negativt undantag*, att några var så bråkiga att de behandlades på annat sätt på grund av det. En pojke svarar att personalen inte är rättvis. Han upplever att fröknarna inte tror på honom då han berättar att ett par barn varit dumma mot honom.

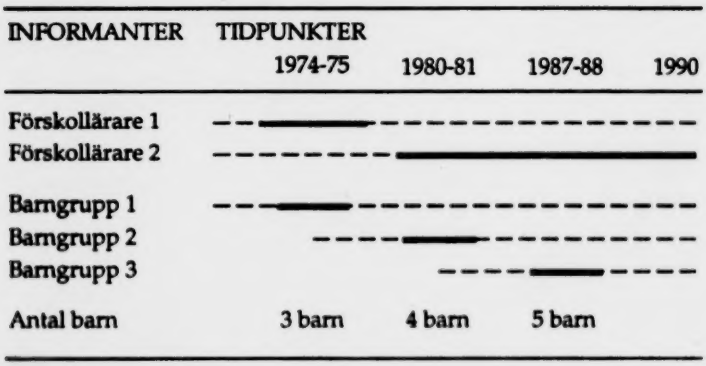
Upplever barnen att de har möjlighet att vara med och *påverka?* Barnen är på det klara med att det är fröknarna som bestämmer men pekar ut några områden där de får vara med och påverka. Barnen beskriver att de får ta ställning till alternativ i olika sammanhang, som kan gälla lite större utflykter t ex om man skall resa till Kolmårdens djurpark eller till Valla i Linköping, om man skall åka till badhuset eller ej, gå till skogen eller ej. De beskriver också att de kan få möjlighet att påverka *inköp* av leksaker eller ommöbleringar på daghemmet. Detta medinflytande verkar barnen nöjda med.

Det som en del barn, mest pojkar har svårare att förlika sig med, är att inte få bestämma över sig själv och vad man skall göra, t ex att vara ute eller inne, fotboll eller sandlåda, rita eller baka med lera.

7.3 Barns och förskollärares beskrivning av olika pedagogiska kontexter

Det som beskrivits i föregående avsnitt, en barnkultur inriktad på lek och egna aktiviteter, definierad utifrån kamrater och med en övervägande positiv värdering av daghemsvistelsen är huvudintrycket av studien. När jag hade genomfört de tolv barnintervjuerna, först de yngsta barnen, sedan de två äldre grupperna blandat, var mitt huvudintryck att det inte fanns några större

skillnader mellan olika tidpunkter utan att skillnaderna var individuella eller möjligen åldersbetingade. Så småningom framstod ändå mönster som gav kvalitativa variationer i den pedagogiska miljön vid olika tidpunkter. Det jag då gjort är att sortera barnen i tidsgrupper och ställa deras upplevelser i relation till de två förskollärarnas beskrivningar. Deras fördelning kan visas på följande schematiska vis:



Figur 4. Informanternas fördelning på olika pedagogiska miljöer i tid

Då jag redovisar barnens upplevelser av de olika pedagogiska miljöerna i detta avsnitt lyfter jag fram det speciella för varje miljö, vilket betyder att skillnaderna mellan dem betonas, liksom i i förra avsnittet likheterna betonades. Det innebär t ex att jag återger den av barnen oftast nämnda aktiviteten, den oftast förekommande värderingskategorin eller uttalanden som bara finns i en tidskontext. För varje tidskontext redovisas först barnens sedan pedagogens beskrivning av den pedagogiska miljön.

7.3.1 Den "stökiga" miljön.

Denna miljö har i studien upplevts och beskrivits av tre barn, två pojkar och en flicka som befann sig samtidigt på avdelningen i samma syskongrupp mellan åren 1973 och 1975.

Barnens helhetsintryck av miljön var blandat. Roligt mest men ibland också tråkigt. Två barn betecknar den som stökig. Erik, 20 säger t ex att det gick livligt och hetsigt till och säger också:

> Nej slogs, men det var väl just kanske, inte just handgemäng, men det var väl lite hög ljudnivå, skrikande och kanske lite rått ibland alltså. (P1rv9-10)

Den andra pojken talar om "det vanliga stojet." Flickan går däremot inte med på att det var stökigt. Ifråga om innehållet i verksamheten talar barnen mest om pedagogiska aktiviteter av olika slag. Pojkar och flickor lekte tillsammans ibland.

Personalen beskrivs som snälla och trevliga. Barnen är oense om hur mycket kontakt som fanns, ganska mycket kontra inte alls. Personal och barn talades vid under olika aktiviteter, pedagogen tog initiativ till kontakt och till tröst då det behövdes, kroppskontakt förekom en del, personalen var inte med och lekte i fri lek men kunde leka organiserat ute. Pedagogerna var rättvisa, de tyckte det var viktigast att sysselsätta barnen och deras främsta krav på barnen var att de skulle vara lydiga.

De regler som barnen kunde erinra sig handlar om *rörelsefrihet*, om *mat* och *ordning* samt om *relationer*. Rörelsefriheten handlade om att inte springa ut från avdelningen eller springa i korridoren, regler kring maten innebar att inte ta för mycket mat, att smaka på allt och att äta upp det man tagit. Ordningsregler var att tvätta sig och borsta tänderna. Relationerna slutligen handlar främst om att lyda och att inte slåss.

I den analys som informanterna gör tar de båda pojkarna upp personliga egenskaper för att förklara hur de upplevt daghemsvistelsen. De menar alltså att deras upplevelse beror på deras personlighet och inte på t ex pedagogiken. De är ensamma om att tala om för lite struktur och de är också ensamma om att använda metakognitiva uttryck i sin analys. Ett citat av Erik, 22 år, sammanfattar:

> Jo, jag tyckte nog att det var ganska så ... eh ... det var alltså en bra miljö, eh, bra lärare på det viset, dom var rättvisa mot alla och det uppskattade jag. Sen är det klart att det finns ju alltid tillfällen då man tycker att en lärare bör gripa in lite mer och kanske säga åt en som har gjort nåt fel lite mera, så här får du inte göra, så här accepterar vi inte. (P1: 1)

Alla tre barnen var skilsmässobarn och de hade långa vistelsetider på daghemmet, i genomsnitt drygt tio timmar.

Förskollärarens huvudintryck av miljön kommer hon in på spontant utan att vara tillfrågad om det:

> Ganska livligt har jag en känsla av det var, så här ... lite ... jaa, stökigt. (B5)

Ordet stökig kommer igen då hon senare beskriver vilan. Då det gäller innehållet i verksamheten lyfter pedagogen fram två tidstypiska drag, det fria skapandet och användandet av "värdelöst material", som äggkartonger och dylikt, men hon nämner också särskilt pärlplattor och lego. Samlingen såg hon som viktig, de hade korta, traditionella teman som följdes av någon aktivitet.

Kontakten med barnen handlade mest om det praktiska, hon tror att det förekom kroppskontakt,och personalen deltog i lek ute. De eftersträvade att vara rättvisa och de regler hon erinrar sig handlar om städning och mat. De ringde i en klocka då barnen skulle städa och barnen skulle smaka på all mat, det var hårdare med det då, anser hon.

I sin analys tar hon in flera strukturella faktorer. Hon tror att det var stökigt för att det var ett stort ställe med flera syskongrupper. Hon berättar att personallaget bestod av tre personer, två förskollärare på heltid och en barnskötare på halvtid. Hon beskriver sig själv som ny och osäker i gruppen, detta är hennes första arbete efter utbildningen.

> Neej, jag kände mig nog väldigt osäker, det tror jag, jag tyckte dom andra var mycket bättre som hade jobbat ett tag och så men. (B7)

Avdelningen hade bytt organisation och just gått över till syskongrupp enligt barnstugeutredningens modell, under protest från personalen och upplevde efterdyningarna i form av livliga diskussioner och personalkonferenser med representanter från förvaltningen. Själv hade hon inga synpunkter eftersom hon var så ny.
Hon talar om lokalernas betydelse. Det fanns ett enda stort rum och det var "bökigt" som hon uttryckte det. De verkar ännu inte ha funnit en form för hur rummet kunde användas på bästa sätt, det var svårt att få det att fungera bra. Hon berättar om spring i korridoren för att hämta saker t ex gå efter matvagn och att man försökte pröva att flytta om matborden. Vikväggen för att dela av, användes vid vilan utan större framgång. Det enda avskilda lilla rummet, Mysrummet fick många funktioner. Hon berättar om det som *lekrum*, som *straffrum* för extra stökiga barn, som *samtalsrum* och som *vilrum*. Detta illustrerar de öppna lokalernas problem.

De riktlinjer som var aktuella vid denna tidpunkt var barnstugeutredningens intentioner. Dels innebar de en organisationsförändring, den beskrivna övergången till syskongrupper, dels innebar det genomförande av den s.k. dialogpedagogiken. Båda förskollärarna beskriver dialogpedagogiken då som något man

tillämpade i samling. Margit beskriver konkret att hennes deltidsgrupp delades i tre och samma samling upprepades tre gånger för att åstadkomma dialog. Båda har en minnesbild av att dialogpedagogiken diskuterades mycket, på studiecirklar, personalmöten och utbildningsdagar. De beskriver att det fanns delade meningar, att det inte blev som tänkt och en stor osäkerhet. Två citat får illustrera detta. Birgit säger.

> Fast jag tror, jag tror vi hade ganska styrda samlingar i alla fall, jag tror vi ... jaa, man var nog ändå rätt så mån om att få igenom det man hade planerat. (B12)

Margit beskriver osäkerheten. Då jag frågar om det blev som hon sagt att alla skulle vara mera "mittemot" varandra svarar hon:

> Ja, det, jag tror att det var, det var många, det blev nog i alla fall, det blev nog i alla fall så här att många visste inte hur dom skulle va, va, det var väldigt, ett väldigt snack och väldig diskussion och liksom den här förskolläraren då som hade vart mer förmedlings-, ja det var ju skit i princip då va. (M36)

Båda förskollärarna är också överens om att det finns mer av dialogpedagogik idag än det fanns då, om man ser det som ett förhållningssätt, det framkommer både explicit och implicit.

> ...dialogpedagogik får man väl hoppas att man använder sig jämt utav. (M14)

7.3.2 Den "jätteroliga" miljön

Fyra barn, två flickor och två pojkar, har upplevt den här daghemsmiljön i början av åttiotalet. "Jätteroligt" är deras vanligaste omdöme, det var till och med roligare än hemma, värderingar som inte finns i de andra två miljöerna. Det positiva kamratskapet lyfter de särskilt fram. De lekte mycket rollekar och hade mycket aktiviteter, lera, gymnastik, utflykter. De lekte i större grupp och flickor och pojkar tillsammans.

De vuxna upplevdes som jättesnälla, barn och vuxna pratade kontinuerligt med varandra i vardagen, fröken gav tröst, barnen sökte upp dem för att berätta, det var en hel del kroppskontakt och pedagogerna var ibland med i leken. Pedagogerna var rättvisa men med positiva undantag. Det innebär att de hade en del "gullgrisar". Barnen upplevde att det som var viktigast för fröknarna var att vara med barnen och att de ville att barnen skulle vara lydiga inom gränser.

Reglerna barnen kunde erinra sig handlade om rörelsefrihet, mat och ordning. De här barnen visste att de inte skulle gå in på annan avdelning eller gå utanför dagisstaketet. De skulle inte ta för mycket, smaka på allt och äta upp. Flickorna minns alla ordningsreglerna som handlade om att tvätta sig, borsta tänderna, skölja tallrik, ta av skorna, vara tyst under vilan. Det finns inga regler som reglerar relationerna med andra barn eller vuxna. Kanske de helt enkelt inte behövdes.Ylva, 16 år, får illustrera denna miljö:

> Jaa, jag tyckte det var jättekul att va på dagis, jag har alltid gillat kompisarna och ända sen den första dan jag kom dit så ja, så har jag *dyrkat* dagis nästan (skratt), jag älskade att vara där. Det var mycket bättre än att vara hemma tyckte jag till och med. (F2:1)

Inget av de här fyra barnen var skilsmässobarn, ett var tvåspråkigt. De var på daghemmet mellan fyra och nio timmar eller i medeltal 6-7 timmar.

Förskolläraren beskriver också den här miljön mycket positivt. Hon beskriver ett väl samarbetat arbetslag som fungerade bra och trivdes ihop. Barngruppen beskriver hon som pigga och glada ungar att arbeta med, initiativrika och påhittiga, med bra hemförhållanden. Föräldrarna var positiva till kontakt och att träffa varandra och blev som personliga vänner och hon vet att en del fortfarande umgås.

Innehållet i verksamheten beskriver hon som allsidigt och varierat, skogen, mulleverksamhet, gymnastik, målning, lera. Två i personalen gick på lerkurser vid den här tiden. Material stod ofta framme och barnen fick välja själva.

Hon beskriver sin egen arbetstrivsel som mycket god. Inga stora reformer var aktuella, det hade återgått mer till det traditionella efter barnstugeutredningen, Vanja Karlssons bok Metodik var aktuell, en metodik som förskolläraren kände sig helt i linje med.

7.3.3 Den "distanserade" miljön

Distanserad innebär här att det beskrivs ett avstånd mellan barn och personal, var och en höll på med sitt. Fem barn hade upplevt den här miljön tillsammans under 1986 och 1987, tre pojkar, varav två bröder, och två flickor.

De upplevde det som mest roligt och tråkigt ibland. Det kunde bero på att det fanns för mycket struktur, att inte få göra vad man ville eller på att det kunde bli långtråkigt ibland. Att ha kamrater

var viktigt. Pojkar och flickor lekte mest var för sig. Konstruktionslek och utelek ägnade sig barnen mycket åt, att gå i skogen tillsammans med Margit var roligt.

Pedagogerna var snälla och trevliga. Barnen hade inte så mycket kontakt med dem ibland, mest i samling och då något hänt. Barnet fick söka upp personalen för tröst, det var inte mycket kroppskontakt, personalen deltog inte i fri lek. Pedagogerna var rättvisa, tyckte barnen, men med negativa undantag, en del barn var bråkiga på ett sätt som gjorde att de inte kunde behandlas som andra.

De *regler* barnen kommer ihåg handlar om rörelsefrihet, mat, ordning och relationer. Rörelsebegränsningarna handlar om att inte gå utanför dagisstaketet och att inte gå hem. Ifråga om maten handlar det här om att inte slänga i sig maten och inte ha tävlingar vid matbordet. Som ordningsregler pekar barnen på att man inte fick skvätta vatten, inte spotta inomhus, inte skrika rakt ut, att man skulle räcka upp handen och att man skulle be om lov för att få snickra eller ha kuddkrig. Relationsreglerna handlar om att inte slåss, inte bråka, vara snälla mot varandra.

Det som barnen upplevde var det viktigaste för de vuxna var att hålla barnen sysselsatta och det krav de främst ställde på barnen var att de skulle vara hänsynsfulla mot varandra. Så här säger Rakel, 10 år:

> Jag tyckte att det var roligt, att det var snälla fröknar ... och att jag tyckte inte det var så roligt när ... när vi ... när vi ... vad heter det? ... När fröknarna bestämde vad man skulle göra, liksom ... liksom bestämde, liksom så här ifall man va inne och bestämde så här måste du gö ... måste rita det och det (skratt) måste rita det liksom.- Ifall ... ifall man höll på med lera eller gjorde nåt sånt därnt jätteroligt och så kom dom och sa att man skulle göra nån helt annan sak. (F5:1)

Här fanns två skilsmässobarn, de två bröderna och barnen var i genomsnitt 6-7 timmar på daghemmmet. Rakel var en flicka som börjat som sexåring.

Förskolläraren här är densamma som i förra miljön. Hon beskriver barngruppen som mer splittrad med större åldersspridning eftersom gruppen under 1987 behöll sina sexåringar som fritidshemsbarn. En del barn har börjat som sexåringar och därför inte riktigt blivit invanda på daghemmet. Det fanns en handikappad pojke som tog mycket tid. Det har blivit fler föräldrar att ha kontakt med. Så beskriver hon utvecklingen allmänt då skilsmässobarnen blivit fler.

Arbetslaget var inte det gamla invanda, det hade bytts ut helt. Förskolläraren, Margit, stod ensam för kontinuiteten och upplevde att hon drog ett tungt lass. En av pedagogerna var upptagen med sexårsgruppen, hon själv hade verksamheten med fritidshemsbarnen och ägnade mycket tid åt den handikappade pojken, det blev inget "över" för syskongruppen. Mycket tid ägnades åt inbördes kommunikation och åt planering. Det fanns inga vikarier att få och mindre resurser.

En effekt av indragna möjligheter till resor och att gå på verksamhet med barnen som kostade pengar, som Mulle och fotbollsskola, gjorde att hon vid den här tiden gick en fortbildning i natur. Denna fortbildning engagerade henne. Sin egen arbetstillfredställelse vid den här tiden fick hon i fritidshemsverksamheten. Hon och kollegor i samma ålder hade vid tiden för intervjun börjat fundera över om de ville stanna i yrket till pensionen och hon själv på om hon kunde få ut mer av arbetet som det var eller om hon behövde en förnyelse.

De nya riktlinjerna, socialstyrelsens pedagogiska program, associerar båda förskollärarna till de kommunala riktlinjer som genomfördes samtidigt genom en föreståndarutbildning som också engagerade personalen, då arbetsplaner och egna lokala mål togs fram. Margits upplevelse är att de blivit mer styrda i arbetet. Denna upplevelse handlar främst om att alla, hela institutionen, skall arbeta med samma tema under ett helt år. Detta prövades under ett år, därefter hanterades det så att hela förskolan hade ett övergripande tema och varje avdelning sin underrubrik, samt att antalet dagar per vecka för detta drogs ned. Året därpå drogs tiden ytterligare ned, starten skjöts upp för temat, som verkar finnas mest på papperet.

7.3.4 Förskollärarna - egen utveckling och förändring i arbetet

Det finns många faktorer av både personligt och professionellt slag som har betydelse för arbetet och hur det utformas. Det som vi samtalar om är fortbildning, egen barndom, familj och uppfostran, egna barn, familj och intressen nu, barnen på daghemmet, arbetskamrater, chefer och egen grundutbildning.

Den egna barndomen och fortbildning är de två faktorer som starkast kommer i förgrunden som betydelsefulla. Då förskollärarna får välja explicit nämner Birgit i första hand fortbildning, Margit väljer de attityder och värderingar man har med sig hemifrån. Det är det som finns "längst kvar" och som är "djupast nedlagda". De citerade uttrycken är Margits egna (M48). Att båda

områdena är viktiga för båda framkommer även implicit på olika sätt.

Den egna barndomen har till att börja med påverkat yrkesvalet men också grundinställningen, förhållningssättet i arbetet med barnen och den viktigaste personen verkar vara förskollärarens mor och/eller mormor, men även släkt och bekanta kan påverka. Margit hade helst velat bli lågstadielärare men ansåg sig inte kunna uppfylla de krav på matematik som fanns. Istället valde hon att bli förskollärare, som en bekant till familjen var. Margit berättar om sin mamma och mormor i samband med frågan om sitt yrksal.:

> Och sen, sen har jag alltid, min mamma var mycket för och ... när vi var små min bror och jag, så fick vi göra väldigt mycket hemma, väldigt väldigt mycket pyssel och sånt, om man tänker då, och så, mycket mer än vad andra barn fick, och det ... jag tror att min mamma har berättat att hon fick inte göra nåt när hon var liten, för hennes mamma var sjuk så mycket och dog rätt så ung och då skulle väl hon liksom försöka och ge allt som inte hon hade fått gjort då. Så jag vet,mycket sånt där'nt, ja nästan som en förskollärares jobb då. (M8)

Senare berättar hon just att hon alltid varit mest road av äldre barn, för att hon tycker det är roligt då man kan "göra grejer". Den fortbildning hon senare berättar om vittnar också om detta intresse.

Då Birgit tidigt i intervjun svarar på frågan vad hon tycker är viktigt i arbetet med barnen, säger hon att hon inte är pysslig av sig, hon är inte den som hittar på en massa aktiviteter men just samvaron med barnen tycker hon är väldigt rolig.

> ... Utan det jag tycker är roligt, det är ... ja, själva samvaron med barnen, att, när man, ja när man pratar med dom, och jag tycker mycket om att sitta och läsa med barnen och... (B2)

Då jag långt senare i intervjun frågar henne om hon tycker att hennes egen uppfostran påverkat hennes sätt att vara med barnen säger hon:

> Jaa, det tror jag. Eh, just det här att, jaa det här att prata med barnen och det upplevde jag också att mina föräldrar pratade med mig, och mormor och dom läste mycket sagor och böcker för mig och ... jag har alltid fått vara med och jag tycker också barnen ska va med när man ... ja posten och banken och såna därna olika ... som, jag menar mamma var ju hemma då så man fick följa med överallt och så gick man hem och lekte det här som ... att man jobbade på posten eller var sjuksköterska eller vad det nu var man hade varit nånstans. (B22)

Själva samvaron, att prata, läsa. Det stämmer så uppenbart med vad hon tidigare sagt i intervjun att jag påpekar det och då bekräftar hon detta.

Birgit ville själv först bli bibliotekarie och började också läsa på universitetet med detta syfte, men ändrade sig. Att arbeta med barn är ett yrke som finns i släkten, hennes mamma hade tänkt bli barnträdgårdslärarinna men det stupade på att hon inte kunde spela något instrument.

Det verkar alltså som om den djupaste grunden till yrket och inriktningen i arbetet finns i hemmiljön. Den egna familjen nu tillmäts inte samma vikt.

Den egna familjen eller privatlivet vill Birgit som är föreståndare hålla strikt åtskilt från yrkeslivet. Hon har inga egna barn. Möjligen tar hon med sitt intresse för böcker till arbetet, anser hon. För Margit, som beskriver sig som en person som satsat på arbetet till hundra procent, är det närmast så att den egna familjen påverkas av hennes yrke och inte alltid positivt tror hon, eftersom hon tar med arbetet hem. Det kan vara svårt att hitta på roliga saker åt egna barn, att tåla mycket ljud eller många kamrater till barnen hemma. Då familjen går och shoppar handlar hon gärna till daghemmet samtidigt.

En annan faktor som skapar den grundläggande yrkesidentiteten är *grundutbildningen*. Den blir inte mycket diskuterat med Margit, hon svarar bara ja på frågan om den har betydelse. I annat sammanhang beskriver hon att de som hade "sjuttiotalsutbildning" arbetade annorlunda än de som utexaminerats tidigare. Birgit beskriver grundutbildningen som en slags bakgrund som man hade med sig då man gick ut, men hon tycker inte att den var något omvälvande i livet. Det tog lång tid innan hon förstått vad hon gett sig in på.

Det som framförallt verkar viktigt för att utvecklas i arbetet är *fortbildning* av olika slag. Båda nämner det i första hand. För Birgits del är det främst en arbetsledarutbildning som varit mest värdefull för henne och gett henne större säkerhet på flera plan. Den har hjälpt henne att göra föreståndarrollen tydligare, att våga vara och kalla sig föreståndare. Hon upplever också en större säkerhet i arbetet i barngruppen. Under den tid som kursen pågick var hennes arbetsstillfredsställelse hög.

Margit berättar också först om fortbildning då hon får frågan om vad som påverkat hennes utveckling i arbetet. Hon har gått en kurs i Barn och natur som innebär att hon är områdets pilotutbildade resursperson på detta ämnesområde. Hon har gått kompletterande kurser och byggt upp ett förråd av lånematerial.

Margit ger flera anledningar till att hon gått kursen. Hon har personligen alltid varit intresserad av vilda växter och djur, men inte precis någon friluftsmänniska. Den äldre personal som tidigare varit ute mycket med barnen på avdelningen slutade, ingen gick ut med barnen, det uppstod ett tomrum. Det främsta incitamentet verkar dock vara att kommunen satte upp en bestämmelse att man inte fick ta upp pengar från barnen. Det omöjliggjorde att gå med barnen i Mulleskola, fotbollskola, simskola och kyrkans barntimme som man tidigare gjort.

> Däremot är det inget som hindrar att man går till skogen, det kan ju ingen förbjuda en i alla fall (skratt), men det får inte heta, det får inte va precis som Mulle då. (M42)

Friheten i arbetet är viktig för Margit det har hon betonat tidigare,i samband med temaarbete.

> Och så är det ju svårt, när man liksom blir förelagd, att så här ska man göra, va. För att det är ju rätt så fritt jobb vi har ändå. Sen kan man ju utforma det som man vill, men, jaa ... det är inte så positivt. (M 41).

Margit tycker att personalen ska kunna ge barnen det mesta oavsett egna inriktningar. Hon gick kursen dels för att kringgå en bestämmelse och skapa ett frirum åt sig där, dels för att fylla ett tomrum som uppstått. Hon menar ändå att det blir större utbyte om man är intresserad och det framgår att hon själv är eller blivit av naturdelen. Hon säger:

> ... då tycker jag liksom att då är det ju bättre att t ex jag kanske, jag visar barnen min glädje, och vad jag tycker är kul, kul, när vi går till skogen och så vidare då, och få med dom jättebra på det ... jag tycker man ska ta dom bitar som var och en är bra på va. (M31)

Det gäller t ex, menar hon att leka med barnen. Hon har blivit medveten om att det är viktigt att vara med barnen och leka, bl a därför att hon hört en föreläsning av forskaren Birgitta Knutsdotter Olofsson. Ändå lekte hon mer med barnen förr, hon tycker inte det är lika roligt nu och då blir det heller inte lika naturligt för barnen tror hon. Kroppen klarar inte heller på samma sätt längre av tex att åka kälke och pulka. Ändå tror Margit inte att det är främst en åldersfråga utan om man tycker det är roligt och att det är viktigt att kunna förmedla en glädje till barnen.

Hon anser också att hon utvecklats mycket på det kreativa området, där hon gått en rad kurser. Redan i början på åttotalet gick ett par i personalgruppen på lerkurser och hon har gått form-

verkstad. Hon har också gått berättarverkstad och kurs om Barn och språk som gjort henne medveten om att det ofta blir mest rutinprat med barnen. Hon känner nu att hon inte kan utvecklas mer där hon är och har därför sökt nytt arbete som innebär att hon fortbildar andra på dessa områden.

Barnen som de mött i arbetet har i viss mån hjälpt dem att utvecklas, anser förskollärarna. Birgit tycker att de hjälpt henne att vara mer sig själv, Margit har lärt sig att umgås med små barn.Eftersom de nu har flera yngre barn har hon lärt sig berätta för dem på ett nytt sätt och hon har också förmedlat sina kunskaper till övriga i personalgruppen.

Då det gäller *arbetskamrater* säger båda förskollärarna att man lär sig av varandra både det som är bra och det som är dåligt. De beskriver också en utveckling som handlar om generationsmotsättningar och tar regler kring maten som exempel. Äldre arbetskamrater höll hårdare på att smaka på all mat i början på sjuttiotalet. Margit som opponerat sig då, beskriver att hon håller mer själv på det nu, Birgit att hon blivit mer tillåtande. Förmodligen är det inte så stor skillnad på deras inställning idag, det har skett en ömsesidig anpassning gentemot arbetskamrater.

Chefer beskrivs på samma sätt så att de kan vara både positiva och negativa förebilder. Birgit beskriver en föreståndare som t ex drack kaffe avskilt från personalen och att hon inte ville bli sådan. Margit beskriver istället en föreståndare som haft stort inflytande på studiens daghem och som hon beskriver som en underbar människa och som en mamma för allihopa.

> Så hon påverka väl oss, och hennes anda finns kvar än alltså, på vårat dagis, alltså vi driver det ungefär så, sen har vi ... sen har vi försökt och fått med dom. (M 47)

Arbetslagets betydelse för arbetet har båda förskollärarna understrukit, arbetslaget som grupp. Birgit beskriver sitt arbetslag nu på småbarnsavdelningen att de i och för sig är olika personer med olika bakgrund, men att de har arbetat ihop länge och "slipat av kanterna på varann" så att de fungerar bra tillsammans och det tror hon avspeglar sig både i barngruppen och hos föräldrarna. Margit har beskrivit samma saker, hur mycket lättare det är då man har en stabil samarbetad personal. Det ger mer lugn och ro, mer tid till barnarbete och kräver inte så lång tid till planering, diskussion och samordning. Hon beskriver arbetslagen 1981 och 1987 som helt skilda ur dessa aspekter.

7.4 Självbild och långsiktiga effekter av daghemsvistelse

Då barnet kommer till daghemmet har det redan en historia och en självbild. Hemmiljö och daghemsmiljö påverkar barnet i växelverkan och gör det svårt att tala om orsak och verkan. Här vill jag först lyfta fram tecken på sådan växelverkan mellan hemmiljö och daghemsmiljö, därefter se på hur informanterna beskriver sig som daghemsbarn och ställa denna beskrivning i relation till pedagogens beskrivning, liksom till informantens beskrivning av sig själv idag. Slutligen tar jag upp det som verkar vara långsiktiga effekter av daghemsvistelse.

7. 4.1 Vuxeninriktade och barninriktade barn

Som jag redan nämnt får barnen ta ställning till om de vuxna eller barnen var viktigast för dem och de hänför sig på så vis alltså själva till de kategorier som jag kallat *vuxeninriktade* och *barninriktade* barn. Sex barn är helt barninriktade, sex är vuxeninriktade.

Det är alltså hälften av barnen som väljer vuxna, tre ser vuxna som viktigare än barnen, tre väljer både barn och vuxna. Min arbetshypotes är att dessa barn av något skäl har större behov eller utbyte av vuxna är andra barn och att detta speglar de erfarenheter som de bär med sig från sin familj. Ett skäl till detta antagande är att materialets samtliga fem skilsmässobarn finns i denna vuxeninriktade grupp. Det skulle kunna tyda på att det är förhållandet till föräldrarna som spelar in, att relationen till föräldrarna kunde tänkas vara belastad på något sätt, att den är för stark, för svag eller i akuta påfrestningar. Två av pojkarna beskriver själva en stark bindning till modern med inslag av överbeskydd, övriga skilsmässobarn beskriver inte alls sin relation. Det sista av de sex vuxeninriktade barnen har tvåspråkig bakgrund. Då hon kom till daghemmets småbarnsavdelning talade hon bara engelska. Det kan ha gjort henne mer inriktad mot de vuxna som kunde tala med henne. Hon har också en egen hemspråkslärare. Hon är det barn som beskriver det mest ömsesidiga förhållandet med de vuxna, att man är som konpisar, pratar om samma saker. Hon verkar vara ett barn som tycker om och har utbyte av att umgås med vuxna.

En annat skäl till att vara vuxeninriktad kunde vara att barnet har kamratproblem och behöver den vuxne som *räddare i nöden*. De två äldsta pojkarna beskriver själva vissa problem med kamrater, den äldsta flickan potentiella kamratproblem, att en ibland blir utfrusen i det flickgäng på tre som hon leker i. Dessa tre

som både är skilsmässobarn och beskriver kamratproblem väljer enbart vuxna, före andra barn, som viktigast för dem. Dessa tre informanter är alltså själva vuxna men deras motiveringar tyder på att det inte är skälet till deras val. Motiveringarna har ett tydligt barnperspektiv (se sid 116-117) och bekräftar att de vuxna behövdes som räddare i nöden. De övriga tre vuxeninriktade barnen har inga kamratproblem. De väljer alltså både barn och vuxna.

Utav de sex barn som är *barninriktade* finns det två barn som verkar ha kamratproblem men som alltså ändå inte väljer vuxna utan barn. De barnen borde också ha behov av en räddare i nöden. Av deras svar kan man förstå att det är så men att för dem fungerar *andra barn* som *räddare i nöden*, och att de inte riktigt tror på att de vuxna kan vara det för dem. Den ena, en pojke är ett tydligt exempel. Han beskriver konflikter med både vuxna och barn. Han pekar ut många barn som var "knäppa" eller "körda i huvet" därför att de inte ville leka med honom. På frågan om barnen eller de vuxna är viktigast för honom svarar han:

> Jaa, ja, det var Christoffer att inte han skulle komma. (P5:10)

Det får tolkas så att det viktigaste för honom var att Christoffer fanns på daghemmet. Han lägger också till:"För dom andra bruka ju inte leka med mig precis". Genomgående i hela intervjun kopplar han det positiva i daghemsvistelsen till att Christoffer fanns där. Han var mest juste, att leka med honom var det som gjorde honom glad och fick honom att längta till daghemmet. Han beskriver också att han har konflikter med de vuxna. På frågan om de vuxna behandlade alla lika, svarar han att han inte tycker det. Det motiverar han med ett exempel från ett tillfälle då han blivit trakasserad av två barn som inte låter honom vara i fred på toaletten. Då han berättat det för fröknarna har han upplevt att han inte blivit trodd och att de inte sagt till eller gjort något åt det. Här har de vuxna alltså inte fungerat som *räddare i nöden* för honom och han verkar inte riktigt ha tilltro till att kunna få stöd av vuxna även om han också håller med om att de brukade säga att alla skulle få vara med och leka och att det var bra. Det andra barnet, en flicka, motiverar att hon väljer barnen så här:

> Jo det var att man tyckte att dom var så snälla att man ibland om det hade hänt nåt så kunde man ju få medhåll av dom och så där. Om det är en fröken liksom, så håller den ju den inte med en utan den håller ju med båda för den vet ju inte vem som ljuger och vem som talar sanning. (F5:10)

De fyra övriga barninriktade barnen verkar istället vara de som har mest kamrater och har roligast på daghemmet, de klarar sig bra själva och behöver ingen *räddare i nöden.*

Barnen har ju också ha ett behov av positiva kontakter med vuxna, inte bara som räddare i nöden.Två av skilsmässopojkarna är bröder och har både varandra och kamrater att leka med. Båda framhåller en manlig personal som någon de tycker om och gör saker tillsammans med och som de saknar när han slutar. De beskriver också positiva kontakter med en fröken. Det stärker intrycket av vuxeninriktning.

Grunden till vuxeninriktningen verkar alltså finnas i hemmiljön och förstärkas om man har kamratproblem. Om enbart kamratproblem ger vuxeninriktning verkar också påverkas av den pedagogiska miljön, särskilt de vuxnas förhållningssätt. Sammanfattningsvis är alltså alla barn i den "stökiga" miljön helt vuxeninriktade, alla utom ett i den "Jätteroliga" miljön är barninriktade medan den "distanserade" har två vuxeninriktade och tre barninriktade barn.

En annan växelverkan mellan hem och daghemsmiljö som kan vara värd att nämna är om barnet beter sig olika hemma eller på daghemmet. Av materialets tolv barn säger sig fem barn ha varit livligare hemma, fyra barn livligare på daghemmet och tre betedde sig likadant. De fördelar sig på miljöerna så att det finns ett barn av varje sort i den "stökiga" miljön, tre av fyra barn i den "jätteroliga" var livligare på daghemmet, medan barnen i den "distanserade" miljön var livligare hemma eller likadana.
Alla de relationer mellan olika företeelser som redovisats ovan kan vara tillfälliga och behöver därför prövas ytterligare.

7.4.2 Självbild då och nu

Informanterna i min studie får beskriva sig själva som daghemsbarn och också sig själva idag och om det finns skillnader. En av deras förskollärare har också med några ord beskrivit de intervjuade barnen. Ställer man de här svaren mot varandra visar det sig att de ibland stämmer överens, ibland inte stämmer överens. Vilken som har "rätt" går naturligtvis inte att avgöra men fenomenet med dålig överensstämmelse är intressant i sig .

De två slag av självbilder som då uppstår skulle jag vilja ge arbetsnamnen en *accepterande självbild* kontra *självbild som försvarstal.* En accepterande självbild innebär då att barnet själv acceperar den bild av sig själv som det har i både dåtid och nutid. En självbild som är ett försvarstal innebär att barnet inte kunnat

acceptera den bild eller delar av den bild som andra har haft av det utan gör om den till dess motsats för sig själv, förmodligen utan att vara medveten om detta. Jag skall ge olika exempel som visar hur det kan se ut. Jag använder här inga beteckningar på barnen.

Självbilden som daghemsbarn innehåller ofta beskrivande komponenter i relation till miljöns karaktär och normer men även personliga egenskaper. En accepterande självbild kan vara av olika slag. Den kan vara helt positiv och överensstämmande med förskollärarens uppfattning , den kan innehålla både positiva och mindre positiva komponenter och stämmer då också överens med den vuxnes utsagor helt eller delvis.

En pojke kan t ex beskriva sig som dagisbarn så att han aldrig var speciellt livlig, han var långsam och tänkande, hetsighet passade inte honom. Han hade ingen särskild kompis utan var lite kompis med alla. Många av de här dragen finns kvar idag, säger han, t ex det här lugna. han tycker också att han blivit mer självmedveten, vet mer om sig själv och är lite av personkännare.

Förskollärarens beskrivning av dagisbarnet då, som han var, stämmer väl överens, då hon säger att den här pojken var den här som gick lite för sig själv och funderade, tyckte om att diskutera med fröken och ställde frågor. Lite lillgammal, lite ordentlig och mycket väluppfostrad. Det gjorde väl kanske att han inte riktigt var med i gruppen, anser hon. Här finns en balans och en acceptans mellan nutid och dåtid. Om det är något som utvecklats genom att just självkännedomen ökat är svårt att svara på. Man kan ju t ex tänka sig att han inte tagit med vissa drag i den här självbilden om han frågats tidigare i livet.

Självbilden kan vara mycket positiv t ex flickan som beskriver sig som daghemsbarn, som en ledartyp, ganska glad, ville vara självständig och hade lätt för att ta kontakt med andra. Förskollärarens bild är lika positiv, flickan beskrivs som en positiv och harmonisk tjej, väldigt glad åt dagis, positiv till alla aktiviteter.

Den bilden ser flickan själv tillbaka på med ett visst vemod och tycker inte att hon kan leva upp till den idag. Man har ju ändrats, man är inte alls lika självsäker, säger hon, men menar att hon ändå gillar att vara med och bestämma och diskutera. De djärva yrkesplaner hon berättar om visar att hon har en positiv självbild att leva upp till som påverkar tankarna oavsett om hon sedan kommer att förverkliga dessa planer.

Exempel på en självbild som blir ett försvarstal är om barnet t ex säger att jag var lugn, inte så skrikig och bråkig, grät inte så ofta, var nästan aldrig olydig. Det är bilden från daghemmet. Idag beskriver hon sig som större och tuffare, men kan ibland bli lite

tjurig, håller inte på och bråkar och retas. En del av de här orden finns hos förskolläraren t ex grät och retades, känslig, hade lite svårt. Man kan fråga sig hurpass medvetet detta är och om informanten riktar sitt försvarstal mer mot intervjuaren som ju inte vet hur det förhåller sig, men att informanten är väl medvetet om detta. Det kan också vara en slags försvarsmekanism, som t ex bortträngning eller reaktionsbildning, i syfte att bevara en god självbild. Det utmärkande för informanternas självbilder både då och nu är just att de tar upp begrepp i relation till hur man skall vara på daghem, och vid självbild som försvarstal negativa begrepp fast då vända i sin motsats. Jag grät inte så ofta, jag var lagom snäll, aldrig olydig osv.

Om man ser till vilket samband de olika typerna av självbild har med variationer i miljön kan man finna att i den "jätteroliga" miljön finns tre av fyra barn som beskriver sig som glada och positiva, både då och nu. Samtliga i denna miljö har en accepterande självbild. Två eller tre exempel på självbild som försvarstal finns i de båda andra miljöerna.

Oavsett om självbilden då är mer eller mindre accepterande och i överensstämmelse med förskollärarens bild, beskrivs självbilden nu i relation till den tidigare och beskrivningen visar att bilden hela tiden bearbetas och att det är särskilt de negativa dragen, det man inte klarade då, som man talar om nu. Exempel är att man tycker sig blivit lite tuffare, inte bråkar och retas längre, att man lärt sig vara tyst då andra talar, att man blivit lite lugnare osv. Det visar att sådana "negativa" drag sätter spår och behöver bearbetas antingen genom att de förnekas eller genom att de accepteras och bearbetas.

Man måste naturligtvis fundera över vad det innebär för ett barn att ha en självbild som måste försvaras. Mycket kraft måste gå åt för att hålla kvar den positiva bilden för sig själv. Självbilden består säkert av olika delar och så småningom tillkommer andra bilder, som jag som skolbarn, jag som idrottare osv. De här preliminära resultaten visar att självbilden kan vara ett centralt begrepp att granska då man vill se långsiktiga effekter av en verksamhet.

7. 4.3 Långsiktiga effekter av daghemsvistelse

Barnen gör en bedömning av sin egen utveckling i relation till daghemsvistelsen då de får frågan om de tror att de på något sätt skulle ha varit annorlunda idag om de inte varit på daghem. Det är ju en svår bedömning och de tre yngsta pojkarna har inte gjort

någon reflektion kring detta. Men de övriga är ganska överens om att den viktiga effekten är att de blivit mer sociala, de har lärt sig att umgås med folk, ta kontakt, få kompisar. Jag illustrerar med ett citat från varje åldersgrupp.

> Erik, 22 år, säger: Jag hade nog varit, jag hade haft svårare att ta kontakt med andra, det tror jag. (P1:34)

Barnen ger ofta exempel från sin egen erfarenhetsvärld, vilket gör att svaren känns genuina, inte övertagna av vuxna eller en slags schablon. Ylva, 16 år, svarar på frågan om hon skulle varit annorlunda

> Ja, det tror jag. Mycket."... Ja, jag tror att om inte jag hade börjat på dagis, så skulle jag inte ... ja, jag har andra klasskamrater som inte har gått på dagis, kan jag säga, som var hemma ... och dom är väldigt ensamma, har jag märkt. Jag har en tjej i min klass, hon går inte ut, hon har ... har absolut inga kompisar förutom dom i klassen, hon är aldrig med oss efter skolan, hon vill inte ta kontakt utåt och jag tror det är en osäkerhet som finns där, ... så hon vet inte hur hon ska bete sig bland folk... Och det tycker jag är ganska hemskt, för vi försöker få med henne ut också liksom, men hon vill inte, och jag tror att det är mycket att våga då.(F 2:13)

och då jag frågar om hon tänkt på det här förut svarar hon

> Det har jag faktiskt tänkt på, för man märker, likaså dom som har gått hos dagmamma, dom har ju ändå träffat andra barn och så ... hon har alltid vart hemma med sin mamma ensam... och då tror jag man blir osäker liksom, man vet inte hur man ska bete sig bland folk, liksom ... säger jag rätt saker nu och så där liksom. (F2:13)

Anna, 10 år filosoferar så här:

> Ja, det hade jag säkert, men kanske inte, kanske inte lika roligt och va hemma hela ti´n, man kanske blev lite ensam, så att man gick ensam ... sen i skolan. Tänk om alla andra gick på dagis, och inte jag liksom, då skulle jag inte ha nån och leka med på dagarna, om man säger så, då hade jag varit ensam hela ti´n, och då hade det inte, då hade man nästan blivit annorlunda och va ensam sen när man blev större då. (F4:12)

Barnens svar visar att i deras uppfattning är den "normala" barndomen att vara på daghem. Och att de skulle varit annorlunda så tillvida att de varit mer ensamma om de inte gjort det. Denna uppfattning, som alltså finns uttalat hos sju av barnen i mitt material visar också att denna uppfattning är en långsiktig effekt

av daghemsvistelse. Uppfattningen understryker igen kamraternas betydelse. Det gör också det svar som också tar upp kamrater men går åt motsatt håll. Sven, 22 år, menar:

> Men nåt man inte lärde sig det var väl kanske och prata med kompisar och så där, utan det är det vanliga stojet är det. (P2:13)

Ytterligare ett barn har uttalat sig på annat sätt. Hon menar också att hon skulle varit annorlunda, mer bortskämd och bråkig om hon inte gått på daghem. Hon har alltså lärt sig att lägga band på sig. Alla svaren visar att barnens självbild påverkats.

Jag kan slutligen peka på ytterligare en effekt som verkar ha stark genomslagskraft. Har man själv varit på daghem vill och tänker man sig att *ens egna barn skall vara på daghem*. Detta gäller samtliga mina informanter, även de som inte tror att de själva skulle varit på daghem om de fått välja.

8. Analys och diskussion

I den diskussionsdel som följer här vill jag först föra en diskussion om informanters möjlighet och förmåga att ge information från en så tidig period i livet som förskoleåldern innebär, om man minns och vad man minns. Jag ser sedan på hur ålder och avstånd till det upplevda vid erinringstillfället liksom olika typer av minnesmaterial påverkar hur informanterna minns. Denna diskussion förs i anslutning till förstudiens metodprövande syfte och med stöd av både utvecklingspsykologisk forskning och minnesforskning samt vad som sägs inom metodlitteratur.

Därefter ser jag på mina preliminära resultat om barndom i daghemsmiljö och sätter dem i relation till tidigare daghemsforskning och lyfter fram det som verkar vara generella tendenser i barns upplevelse av sin daghemsvistelse. Jag prövar de valda teorierna i en fördjupad diskussion då jag ser på barns upplevelse i ett utvecklingsperspektiv, och särskilt effekter på självbilden. Därefter ser jag på hur barn och vuxna uppfattat pedagogisk miljö och förändring och skillnader mellan olika tidsperioder med hjälp av Giddens struktureringsteori. Denna diskussion hör alltså ihop med förstudiens teoriprövande syfte.

I det sista avsnittet återvänder jag till en metoddiskussion och drar slutsatser om hur metoden och dess utformning som helhet påverkat framkomlighet och tillförlitlighet och möjlighet att se samband mellan upplevelser och strukturer på olika nivåer. Jag för då en diskussion som gäller mitt övergripande kunskapsintresse och drar slutsatser om teori, metod och ansats som utmynnar i en plan för fortsatta studier.

8.1 Att informera om sin barndom och förfluten tid

I min teorigenomgång har jag fört samman vad som inom vitt skilda forskningsområden sägs om minnets sätt att fungera, om barns minne och om att minnas sin barndom. Detta kan vara utgångspunkt för en slags "teoritriangulering". Minnets funktionssätt är viktigt. Forskning om minne i naturlig miljö betonar minnets konstruktiva funktionssätt, att skapa mening i det man erfarit (Bartlett, 1964, Giddens, 1984, Conway 1990). Vittnespsykologi visar att människor har svårigheter och är lättpåverkade då det gäller att komma ihåg detaljer, att minnet inte fungerar som en kamera (Loftus och Palmer, 1982). Neissers studie av John Deans

minne (1981) visar att även om det mesta av vad informanten säger är fel i förhållande till t ex bandupptagningar, så är det ändå i grunden rätt, det finns en i huvudsak riktig framställning av ett skeende, själva innebörden i det. De studier som finns om barns minne visar inte på några avgörande skillnader mellan barn och vuxna då det gäller innebörd och tillförlitlighet, men att barns beskrivningar kan vara mindre utförliga eller omfattande (Turtle och Wells, 1988). Även metodlitteratur betonar det konstruktiva i minnet. Att metodlitteraturen i liten utsträckning problematiserat att informanter ger just barndomsminnen kan möjligen tolkas som ett instämmande i de slutsatser som kommit fram inom minnesforskning, att det inte finns någon avgörande skillnad på funktion och tillförlitlighet hos barns sätt att minnas jämfört med vuxnas minne. Barnens förmåga bekräftas av utvecklingspsykologisk teori.

Den nyare spädbarnsforskning som Stern (1991) bygger sin teori på visar att barn tidigare än man förut tänkt har ett väl utvecklat minne som gör det möjligt för dem att med hjälp av perceptionsintryck som lukt eller hörsel minnas och skilja ut sin egen mor eller andra intressanta företeelser. Forskningen ger en bild av det kompetenta spädbarnet. Stern beskriver en tidigt utvecklad social förmåga liksom förmåga till känslointonation. Allt detta visar på att barn har en god förmåga att uppfatta och minnas företeelser tidigt i livet. Det finns därför liten anledning att tro att barn inte skulle kunna uppfatta och minnas det de upplever under förskoleåldern. Den glömska av tidiga barndomsminnen som Freud kallade barndomsafasi kan i ljuset av Sterns teori förklaras med att det verbala självet växer fram och tar över och att de tidigare utvecklingsområdena då inte blir lika lättillgängliga i minnet. Upplevelsen av daghemstiden görs dock efter att det verbala och det berättande självet i Sterns terminologi börjat utvecklas och daghemsminnena är därför inte heller, som min studie också visar, omöjliga att vinna tillträde till.

Min studie visar att barn har minnen från sin daghemstid. Den visar att förmågan att se, känna, uppleva och registrera på ett nyanserat sätt finns hos barn i förskoleåldern så som teorin också visar, men att möjligheterna att förmedla och uttrycka det man erfarit är mindre hos yngre informanter, något som framkommit i minnesforskning (Turtle och Wells, 1988) och i utvecklingspsykologi förklaras med en inriktning mot yttre, konkreta faktorer i beskrivningen (Rosenberg, 1979), men även verbal förmåga. Minnets sätt att fungera gör att det finns anledning att tro att det är en helhetsbild av daghemsvistelsen som ges med tyngpunkt på de sist gjorda erfarenheterna i sexårsåldern.

Min studie visar framförallt på förmåga att läsa av människor och stämningar, något som kan hänga samman både med den tidigt utvecklade sociala kompetensen och känslointonationsbegreppet hos Stern. Det stämmer också med en vardagsuppfattning om barn, att även om de inte förstår allt de vuxna gör så registererar de deras sinnesstämningar. Denna förmåga hos barnen är ett viktigt resultat som jag inte sett någon studie om i minnesforskningen. Denna förmåga hade även de vuxna informanterna visavi barnen.

Frågan om informanternas förmåga att minnas över tid är nästa viktiga fråga att ställa. Minnesforskningen om syskons födelse (Scheingold och Tenney, 1982) och Waldfogels (1948) studie av barndomsminnen stärker uppfattningen att det, trots att mycket glöms, kan bevaras en motståndskraftig del i minnet från barndomen. De individuella skillnaderna är stora, visar också Waldfogels studie, liksom min studie. Oavsett ålder kommer mina informanter ihåg ungefär lika mycket, eller rättare sagt så verkar skillnaderna vara individuella snarare än åldersbundna. Min studie kan tyda på att upplevelsens känslofärg kan påverka, den informant som minns minst av sin daghemsvistelse har också upplevt den mest negativt, medan en av de informanter som upplevt daghemsvistelsen mycket positivt har ett flöde av episodiska minnen att berätta. Båda uppgav att de talat ofta med sina föräldrar om sin daghemstid. För den ena informanten innebar det att han initialt bar med sig sin mors tolkning eller version som reviderades vid mötet med miljön. För den andra kan det ha bidragit till mängden minnen, av vilka många dock var av en karaktär som inte är tillgänglig för föräldrar.

8-10-åringarna är mindre ordrika än 15- och 20-åringar och har mindre av analys och självanalys. Här fanns dock en gräns som skar genom de yngre gruppen av barn. De tre yngsta 8-9 åringarna som också var pojkar hade mindre av analys än de tioåriga flickorna. Eftersom flickor brukar beskrivas som mer verbala och intresserade av relationer kan detta vara en effekt av kön eller ålder eller troligast båda delarna. Denna förmåga verkar också skilja sig individuellt, liksom förmågan till verbalt flöde, där man dock också kan iaktta en utveckling över tid och ökande ålder. Slutsatsen om denna åldersgrupp blir att man kan vara mer säker på att få även den viktiga självanalysen i tioårsåldern med denna metod.

Tonårstiden är ju särskilt enligt psykodynamisk teori, en period för omprövning av identiteten med en större öppenhet och rent av regrediering. Man kan då tänka sig att det mycket positva

beskrivning och värdering av sin daghemstid som de ger kan bero på denna större öppenhet för barndomen och att den kunde framstå i ett förklarat ljus eller att man vill skildra den så. Att det positiva intrycket delades av pedagogen och att det i annat material, intervjumaterialet på Tema Barn liksom Stranders studie (1993) fanns tonåringar i olika åldrar som skildrade sin daghemsvistelse negativt, tyder på att den positiva bilden inte berodde på ålder . Utvecklingen kan istället tänkas ge en större öppenhet för barndomen både på ont och gott i den här åldern. Detta gör att denna åldersgrupp är goda informanter om sin daghemstid.

Tjugoåringarnas större distans till det upplevda gav mer av generaliserande analys med uttalanden om hur barn brukar vara. Det fanns också en viss större osäkerhet om detaljer och nyanser. Antalet människor och relationer som man erinrade sig minskade, endast det viktigaste verkade leva kvar. De sade oftare att de inte mindes, men gav också ofta ett svar ändå. Det gjorde det ibland svårt att avgöra om de faktiskt mindes eller om de hade en större medvetenhet om minnet och minnets funktioner, av metaminneskaraktär. Utvecklingspsykologiskt är detta en period med inriktning mot framtiden. Slutsatsen om denna åldersgrupp blir att de kan vara mer osäkra informanter. Den bygger på få individer, vilket gäller alla slutsatser om åldersgrupperna.

Inte bara åldersfaktorer hos individerna utan också typen av minnesmaterial påverkar hur det hågkommes. Minnen som har hög tillgänglighet och motståndskraft mot glömska är enligt Conway (1990) händelser med känslomässig intensitet och personlig signifikans. Upprepade händelser bevaras också men inte i detalj utan sammanfattade i schemata som inte har så stark känsloladdning. Barnen i studien beskriver en del ovanliga eller intensiva händelser, som större utflykter eller att ha råkat ut för en olyckshändelse eller den första dagen på daghemmet. Till stor del innehåller en daghemsvistelse vane- vardags- och rutinhandlingar.

Då det gäller både ovanliga händelser ur barnperspektiv och schemata av vanehandlingar från en viss tidpunkt verkar det sannolikt utifrån studiens data att barnen här är bättre informanter än de vuxna, t ex då det gäller typ av kontakt och regler. Barnen är inte i och för sig bättre på att minnas, men eftersom det de återberättar härrör sig från en bestämd i tiden avgränsad period och förändringar i barnens schemata av daghemsrutiner därefter avbröts, blir barnen bättre informanter om man vill få kunskap om förändringar över tid i handlingsmönster och attityder. Ovanliga händelser ur barnperspektiv är helt enkelt ofta inte ovanliga för de vuxna utan ingår i rutinerna och rapporteras därför inte. Shemata

då det gäller att minnas rummet visar inte så stora skillnader. Båda är överens om de viktigaste större förändringarna i rummet och alla verkar ha en inbyggd karta eller bild av riktningar, färger, var möbler stod osv. men här är enigheten inte lika stor och skillnader verkar delvis kunna variera efter rummets funktion eller användning för varje individ.

Det finns alltså ingen anledning att misstro barn som kompetenta registrerare av den miljö de lever i, min studie stärker uppfattningen att minnes- och glömske-mekanismer fungerar på liknande sätt för dem som för vuxna. De fall där olika informanter skiljer sig åt då det gäller relationer och förhållningssätt, så att bådas version omöjligt kan vara riktig, är skärningspunkter som är viktiga att undersöka.

8.2 Hur upplever barn sin daghemsvistelse?

Det finns som vi sett inte mycket studier av hur barn ser på sin daghemsvistelse, varken i kort eller långt tidsperspektiv. I de studier som finns, både större och mindre, finns ändå vissa generella tendenser som jag vill börja med att lyfta fram, för att placera in min studie i ett forskningssammanhang.

Barn är övervägande positiva till sin daghemsvistelse. Det visar min studie, liksom de mycket större svenska och finska som finns (Huttunen och Tamminen, 1991, Ekholm och Hedin, 1984, Strander, 1993) och även mindre studier (Johansson,1990 och Wallén, 1991). Huttunen och Tamminen finner i sin studie att ungefär hälften är övervägande positiva. Hälften av barnen i min studie är enbart positiva. Med en finare fördelning får Huttunen och Tamminen 24 procent klart positiva, 9 procent negativa och 67 procent neutrala. Min studie visar en liknande fördelning med 25 procent mycket positiva, 67 procent blandade men övervägande positiva och ett barn eller ca åtta procent som är mestadels negativ.

Pedagogerna upplevs också genomgående positivt, liksom det finns en positiv upplevelse av andra barn och av aktiviteter. Detta gäller alla studier som nämnts ovan. Även här finns tydliga undantag, i min studie individuella, som på samma sätt visar att det inte är ett schablontyckande. Att resultatet blir likartat med yngre och äldre informanter på olika tidsavstånd från upplevelsen liksom också att det finns klart negativa upplevelser visar att den positiva inställningen inte bara är en schablon man lägger sig till med med åren då barndomen framställs i ett positivt ljus. De variationer och nyanser i upplevelserna som finns tyder på samma sak.

En annan anmärkningsvärd och gemensam företeelse är att *vilan* är det moment i dagsrutinen som daghemsbarn har svårast att fördra och som i både min och den finska studien upplevs som det mest negativa. Svar från både barn och personal i min studie tyder på att det kan vara svårt att få vilan att bli en lugn stund, och att det kan vara svårt för barnen, särskilt om man inte är trött, att koppla av med alla andra barn omkring sig. Att somna är en övergångshandling som särskilt hos små barn, men även hos vuxna är invävd i ritualer och rutiner och som utgör en intim del av tillvaron. Det kan vara ett generellt fenomen att en sådan företeelse är svårare än andra att flytta över till ett kollektivt, institutionellt fenomen.

De finns två farhågor från föräldrar som lyfts fram i daghemsdebatten. Det är rädslan för att barnen inte ska känna sig tillräckligt trygga då de skiljs från förädrarna under dagtid, liksom rädslan att få konkurrens av personalen, så att dessa blir viktigare för barnet. Ingen av dessa farhågor får något stöd i min studie. Barnen i min studie visar att de tydligt skiljer på föräldrar och personal och tilldelar dem olika betydelse i sitt liv. Föräldrarna till skillnad mot personalen är precis som Dencik m fl (1988) pekar på inte utbytbara och det framkommer i min studie. Personalen verkar för det mesta vara utbytbara men inte alltid.

Inget barn säger att de känt sig otrygga eller rädda för något på daghemmet. Den otrivsel som funnits och som kommit fram i andra sammanhang handlar om att inte ha kamrater. Detta kan naturligtvis skilja sig mellan olika daghemsmiljöer. Vuxna kan också vara en källa till otrivsel, visar temamaterialet, då barnet känt sig mobbat av enskild vuxen eller då barnet inte uppfattat stämningen som trivsam. Det finns inga tecken på något sådant i min studie, de barn som är mer negativa anger inte personalen som anledning till detta. Slutsatsen jag vill dra om den avdelning jag har studerat är att den oavsett variationerna över tid, som helhet har professionell personal och ett positivt klimat, som på institutionsnivå kanske kunde betecknas genomsnittligt, i Ekholm och Hedins termer (1991).

Dencik m fl uppfattar inte att barnen skiljer på olika kamrater, utan de verkar utbytbara. Min studie visar att det inte är riktigt på det viset. Att ha en kamrat, någon att leka med är så viktigt att kamraterna visserligen blir utbytbara på så vis att man hellre leker med någon man annars inte leker med än att inte leka med någon alls, men bästa kompisen och de närmaste lekkamraterna är helt klart viktigast. Denciks tes att kamraterna är viktigare än de vuxna för socialisationen bekräftas däremot när

barnen själva får uttala sig, liksom begreppet aktiv självsocialisering.

Det kan ju då verka som om de vuxna, personalen på daghemmet, inte är betydelsefulla för barnen. Det skulle vara en förhastad slutsats. Jag skulle vilja uttrycka det så att de vuxna inte är i första hand personligt betydelsefulla, men de är *professionellt betydelsefulla*. Den paradoxen verkar råda, ur barnens synvinkel, att ju bättre personalen fungerar i sitt arbete, som *skapare av möjligheter* och *skapare av struktur*, desto mindre behöver barnen bekymra sig om de vuxna och kan arbeta på sin egen utveckling tillsammans med andra barn. De behöver då inte de vuxna i funktionen som *räddare i nöden* och de kan själva välja när de behöver de vuxna som *hjälpare*. De andra barnen blir *socialisationskamrater*. Det är ett begrepp jag skulle vilja använda snarare än socialisationsmodeller eftersom de alla arbetar med liknande utvecklingsuppgifter och kan ha stöd och hjälp av varandra.

Om de vuxna inte trivs eller har problem i eller utanför arbetet så att de inte fungerar i sitt arbete känner barnen av det och tar på sig problemen. Det kan då tänkas vara så att de barn som jag kallat *vuxeninriktade* i större utsträckning fångar upp detta. De är antagligen vuxeninriktade just därför att de tidigare upplevt vuxna med problem som de fångat upp och tagit del av. På så vis uppstår en negativ cirkel eller som Dencik uttrycker det, en Matteuseffekt, åt den som har skall vara givet. Jag tror också att en god, professionell pedagogisk miljö kan bidra till att dessa barn kan slappna av och tänka på sig själva och sin egen utveckling. De vuxna blir då *indirekt* socialisationsmodeller åt barnen genom att visa att vuxna kan fungera, trivas och ta ansvar i sitt eget arbete. En sådan miljö kan kanske också ge utrymme för dessa barn att få sitt större vuxenbehov tillfredsställt genom att knyta kontakter med vuxna som då blir personligt betydelsefulla. Studien visar att det finns exempel på vuxna som är personligt betydelsefulla. Det finns också exempel i min studie på att unga vuxna som behandlar barnen mer som kamrater kan bli socialisationskamrater för barnen.

8.3 Barnens upplevelse i utvecklingspsykologiskt perspektiv

Här sätter jag resultaten i relation till en del daghemsforskning kring barns utveckling och gör också en analys utifrån särskilt Sterns utvecklingspsykologiska teori.

Barn är fästa vid sina föräldrar och ersätter inte den relationen med en relation till en vårdnadsgivare (Clarke-Stewart, 1982, Andersson, 1990, Lamb och Sternberg 1990, Rutter, 1982).

Detta bekräftas helt av barnen i min studie då de själva får uttala sig, föräldrar och daghemspersonal är inte samma sak och längtar man efter någon så är det mamma. Att familjebakgrund och interaktiva effekter är viktiga (Clarke-Stewart, 1987) kan vara det som avspeglas i min studie då barnen själva kategoriserar sig som vuxen-eller barninriktade. Något i relationerna utanför daghemmet, t ex moderns separationsångest (Hock, 1984) eller ambivalens (Everson, Samat och Ambron, 1984), gör att dessa barn söker sig mer till vuxna i daghemsmiljön. Vad i relationerna som påverkar säger inte min studie något om, annat än att här befinner sig alla skilsmässobarn.

Stern beskriver utvecklingen av olika delar av självet som utvecklingslinjer eller domäner som påbörjas vid olika tidpunkter i viss ordning och som sedan finns med och undergår förändring under hela livet. Då barnet fått ett verbalt själv i tvåårsåldern utvecklas så småningom också ett berättande själv, en berättelse med självet som huvudperson, som hela tiden skrivs om och revideras. Det är detta berättande själv som stiger fram i en version vid intervjutillfället och ger en bild av den berättande och av daghemsvistelsen som en del av berättelsen. Berättelsen skapas i nuet men det kapitel som berättas ligger olika långt tillbaka i tiden. Sterns begrepp *ett berättande själv* tycker jag är användbart i samband med life history intervjuer. Detta egna intentionella själv skapas i intervjusituationen. Det tror jag i hög grad gäller "ett berättande själv" som inkluderar daghemstiden eftersom det är en del av livet som tidigare inte i någon högre grad verbaliserats. Gemensamt för de flesta informanter är att de bara någon enstaka gång samtalat med sina föräldrar om daghemstiden. De övrig säger sig ha gjort det ofta eller flera gånger.

Minnesforskning och utvecklingspsykologi visar ömsesidigt på självbildens betydelse vid återskapande av innebörden i det förflutna i nuet och på minnets betydelse då självbilden växer fram (Stern, 1991 och Conway, 1990). Metodlitteraturen visar på livsberättelsen som självbild (Behar, 1990) eller gruppen som formare av självet (Ferrarotti, 1981). Både utvecklingspsykologi och minnesforskning visar på att företeelser som känns hotande för möjligheten att upprätthålla en positiv självbild utgör de känsliga punkter där verkligheten i första hand kan göras om för att passa självbilden (Epstein, 1981 och Neisser, 1981). Detta bekräftas av de diskussioner som förs i metodlitteraturen, där bla Barman (1989) visat på att kamratskap kan vara en sådan känslig punkt.

Att äga sin egen upplevelse och skriva sitt eget livs historia är viktigt. Det finns också tecken på att beskrivningen påverkas av

graden av självacceptans idag. Den är viktig för att våga beskriva en mer negativ bild då. Som helhetsintryck tycker jag gäller det som Neisser (1981) beskriver från sin forskning om Deans minne i Watergateaffären, att meningen, innebörden på ett djupare plan är rätt, även om alla detaljer är fel. Detta kan man, tycker jag säga, utifrån resultatet i min studie, gäller både på ett individuellt plan, men också på ett kollektivt plan, som en gemensam kärna av innebörd.

Upplevelsen av nuet korrigeras mot det som Stern kallar RIGs, som är minnen av tidigare relationshändelser, den aktiverade andre. Det tror jag kan innebära, att då skillnaden mellan upplevelsen och RIG blir för stor krävs en korrigering. Detta stöds av minnesforskning, (t ex Neisser 1981 och 1982) och beskrivs också i life historyforskning och metodlitteratur. Korrigeringen sker efter det som ger den mest positiva bilden, om den är tillräckligt stark. Behovet av korrigering kan finnas både nu och då. Ett resultat av en sådan korrigering i min studie tar sig uttryck i det som jag kallat *självbild som försvarstal*, och också i att man utnämner kamrater åt sig som andra kanske inte anser att man haft. Detta kan ses positivt så att det eventuellt tillfälligt negativa nuupplevelserna inte förmår slå ut den positiva bild barnet har av sig själv. Det måste dock vara energikrävande att vidmakthålla denna korrigering under en längre tid. Om den positiva bilden ändå överväger och barnet når fram till en acceptans av att ha både positva och negativa sidor, kan korrigeringen släppas och informanten kan ta med även mörkare sidor i berättelsen om sig själv. Korrigeringarna verkar finnas mest hos yngre barn, vilket kan hänga samman med det som Harter (1983) kommit fram till att barn under 10 år har svårt att se att motsatta känslor kan samexistera.

Informanternas beskrivning av sig själva idag, visar att de på olika sätt bearbetar den tidigare bilden. Det kan innebära att de tycker att de nu gjort framsteg då det gäller något de inte klarade då, och det kan också innebära att man inte tycker att man idag når upp till den positiva, säkra bild av sig själv man hade i daghemsmiljön. Båda delarna tyder på att det man erfarit inte bara är ett då, utan bearbetas och påverkar aktivt i nuet.

Utvecklingsteori idag beskriver barnet som ett handlande subjekt, aktivt sysselsatt med sin egen utveckling. Det förklarar informanternas tydliga tendens att betona de egna intentionerna och aktiviteterna. De jämnåriga kamraterna har samma uppgifter sig förelagda och strävar mot samma mål i samspel och framförallt i lek. Barnen definierar sig själva med hjälp av kamrater och vad de gör, detta blir deras berättande själv. Kamraternas betydelse fram-

träder tydligt i min studie, de har hög frekvens i den finska studien, och betonas starkt av Dencik m fl.

Kamraters betydelse för barns utveckling är inte något nytt men har tidigare mest betonats då det gäller äldre barn, latensbarn. Mina resultat tyder på att det är eller har blivit ett viktigt fenomen även i förskoleåldern, åtminstone på förskolan. Det stämmer också med att nyare småbarnsforskning och utvecklingsteori som Sterns tilldelar barnet en utvecklad social kompetens vid yngre ålder än vad tidigare varit fallet. Den betoning som forskningen och debatten haft på skadan av separationer m m verkar mera vara ett vuxenproblem, som ibland kan flyttas över på barnen. Barnen kan skilja ut sina två världar och få ut olika saker av dem, och växelvis längta både efter den ena och den andra. Kamraternas betydelse bekräftas också av att den vanligaste långsiktiga bidrag till självbilden som daghemsvistelsen ger är att man lär sig att vara med andra människor, att ha kamrater, att vara social. Det bekräftas också av undantaget, den pojke som säger att han inte lärde sig att vara med kamrater. Att det inte bara är en bekräftelse av en kulturell schablon, övertagen av de vuxna, tycker jag visas av att informanterna var för sig verkat fundera kring detta och jämfört med barn som inte gått på daghem.

Det berättande självet innehåller flera kapitel från olika delar av livet och olika grupper man ingått i. Daghem är den första gruppen utanför familjegruppen, sedan följer skola, fritidshem, fritidsgrupper t ex i idrottssammanhang. Varje del bidrar med ett kapitel. Hur dessa olika kapitel berättas vore, tror jag, ett viktigt bidrag till utvecklingspsykologisk forskning. Det innebär alltså att informanten får uttala sig om sig själv och sin egen utveckling. Det skulle också ge ett viktigt bidrag till forskning om olika pedagogiska miljöers kvalitet och bidrag till barns utveckling.

8.4 Dynamiska och strukturella faktorer i olika pedagogiska miljöer

Här ställer jag först mina resultat gjorda med inifrånperspektiv i relation till daghemsforskningen som gjorts med hjälp av experiment, observationer, skattningar och faktoranalys. Jag vill sedan se på mina resultat utifrån Giddens struktureringsteori för att binda ihop dynamiska och strukturella faktorer.

Min studie bekräftar det som man så småningom kom fram till i den andra vågen av daghemsforskning att typ av barnomsorg inte förutsäger kvaliteten utan att variationerna inom en viss typ kan vara stora, och finns enligt min studie även på samma avdel-

ning vid olika tidpunkter. Att detta inte framkom i Ekholm och Hedins studie (1991) beror förmodligen på det korta tidsperspektivet och på att studien gjordes på institutionsnivå där skillnader inte kan urskiljas på samma sätt.

Då man ser på enstaka strukturella faktorers påverkan på kvaliteten ger min studie visst belägg för utbildningens betydelse, som betonats av t ex Berk (1985) och Kärrby (1992). Fortbildningens betydelse bekräftas explicit av förskollärarna och även av något barn. Min studie ger också stöd för att personalgruppens stabilitet och samarbete påverkar den pedagogiska miljön, det uttalas tydligt av pedagogerna och bekräftas indirekt av barnen. Gruppstorlek och personaltäthet finns inte med i min studie, medan resurser verkar kunna påverka på olika sätt, något som Kärrby (1992) också påpekat.

Om man så ser till helheten och olika pedagogiska mönster som hos Kärrby (1986) eller pedagogiska klimat, som hos Ekholm och Hedin (1991) kan man se både överensstämmelser och skillnader. Den mycket positiva daghemsmiljö som beskrivs av studiens mellanbarn verkar ha mest av de "dialogiska" poler som Kärrby beskriver. Det innebär gruppcentrerad barninitierad smågruppsaktivitet med mycket fantasilek å ena sidan å andra mer individinriktad språklig dialog mellan barn och vuxna i social samvaro. Denna miljö verkar också ha en viss överensstämmelse med det framtidsinriktade klimatet hos Ekholm och Hedin med samarbete och samtal och en glädjerik atmosfär. Den "distanserade" miljön i min studie kan kanske karaktäriseras med vuxenstyrning med monolog å ena sidan och barndialog utan vuxna i smågrupp å andra sidan. Klimatet får nog betecknas som genomsnittligt, det nuinriktade med beteckningen kall och glädjelös passar inte på barnens eller de vuxnas beskrivning.

Då det gäller arbetsklimat kan man säga att det avspända klimatet finns i mellangruppens pedagogiska miljö. Arbetsklimatet i den "distanserade" gruppen skulle möjligen klassats som spänt i Ekholm och Hedins studie, i så fall för att det framställs som tungarbetat och att den interna kommunikationen tar mycket tid, snarare än att det är spända relationer. I min studie verkar det finnas ett samband mellan personalens arbetstrivsel och barnens upplevelse. Däremot finns det kanske som i Ekholm Hedins studie inget samband med beteendet. Den kamratdefinierade barnkulturen utgör här antagligen en buffert mot en direktöversättning.
Att personalens förhållningssätt är viktigt bekräftas av alla barn och att de utvecklar en "intermediate attachment" (Ainslie och Andersson, 1984) som inte är varaktig (Farran m.fl, 1984) verkar

också stämma bra. Många barn i min studie säger att de tror att de hade en favoritfröken, men kan inte säga vem eller beskriva henne, det tyder på att det kan ha varit flera successiva. Att barnens uppfattningar av personalens förhållningssätt och den pedagogiska miljön i vissa avseenden skiljer sig åt mellan olika barngrupper och olika tidpunkter och att detta i sin tur stämmer överens med personalens uppfattning är ett viktigt resultat av den här studien.

Att beskriva de olika dynamiska och strukturella faktorerna efter de mönster som Giddens struktureringsteori (1984) ger tycker jag tillför en helhetssyn och ytterligare dimensioner för förståelse av en pedagogisk miljö och hur den fungerar och förändras. Giddens har till att börja med olika vertikala dimensioner, både inre och yttre. De yttre består av aktörer och deras handlingar på olika nivåer och olika samhällsstrukturer. De inre består av olika medvetandenivåer, en mer eller mindre omedveten, en praktisk vanenivå och en reflekterande, *discursive*, nivå. Till detta lägger han så en horisontell dimension, en rörelse framåt i tid och rum med tidperspektiv av olika längd, individens och institutionens, liksom individens rörelse i rummet. I skärningspunkterna mellan dessa dimensioner uppstår en dynamik som kan vara en hjälp beskriva och förstå pedagogiska miljöer och skeenden.

Aktörerna i studiens pedagogiska miljöer, barn och vuxna, befinner sig dagligdags på en *practical consciousness*nivå, personalen därför att de befinner sig i vanehandlingar och rutinisering, barnen kanske mer därför att de inte utvecklat sitt verbala reflekterande, vilket båda gör vid intervjutillfället. Det dagliga livets flöde av *reversive time* är viktigt och skapar det som Giddens med hjälp av psykodynamisk teori kallar *basic security* samtidigt som det återskapar insitutionens liv på sikt.

Studien visar att alla barn känner en sådan *basic security* i daghemsmiljön. De gånger den störs är då kamratrelationerna inte fungerar och det är då de vuxna eller någon kamrat behöver träda in som *räddare i nöden*. De vuxnas trygghet kan störas av osäkerhet som beror på att man är ny i yrket, alltså på vilket livsskede man befinner sig i, och i samband med omfattande nya strukturer, särskild om de är påbjudna uppifrån. Detta kan de vuxna hantera på olika sätt. En sådan osäkerhet verkar då också kunna fångas upp av barnen åtminstone av de som av andra skäl kan vara mer känsliga, som studiens två äldsta skilsmässopojkar.

Pedagogerna framstår som de som översätter strukturer, sambanden med vad barnen känner och gör är indirekta, och har som sådana översättare stort inflytande på den pedagogiska miljön. Personalen kan, enligt Giddens handla eller icke-handla och

de kan bygga in strukturerna i medvetandet så att det som från början var andrahandsbegrepp blir förstahandsbegrepp. Exempel på detta är personalens sätt att hantera påbjudna strukturer utifrån. De exempel som finns handlar om övergång till syskongrupp, till dialogpedagogik och till längre temaarbeten. Sådana förändringar verkar förutom att öka otryggheten också aktivera reflexiviteten. Då det gäller påbjudna organisationsförändringar som exemplet med övergång till syskongrupp kan personalen endast handla genom protester och diskussioner.

Då det gäller den mer ideologiska reformen med dialogpedagogik visar studien att pedagogerna på denna institution hanterade det så att reformen "teknifieras" och begränsas till att betyda att ha samling i små grupper. Det sker medan den ännu är det som Giddens kallar andrahandsbegrepp. Dialogpedagogiken verkar så småningom genom utbildning och diskussioner ha integrerats och accepterats, även i studiens nuläge och alltså blivit förstahandsbegrepp i Giddens terminologi. Då kan "teknifieringen" avskaffas och ett dialogpedagogiskt tänkande styra handlandet i vardagen i *practical consciousness*. Då det gäller påbjudna långa gemensamma teman hanteras de, efter att ha prövats, så att de endast nominellt är gemensamma och med ett icke-handlande som innebär få dagar eller uppskjuten start.

Möjligheter till handlande eller icke-handlande finns också för barnen. Barnen i mellangruppen som beskrivs av pedagogen som mer initiativrika och som själva berättar om fler gränstestande aktiviteter än övriga kan genom detta ha utökat sitt utrymme för agerande och stimulerat personalen i funktionen som skapare av möjligheter. Mindre initiativrika barn kan stimulera till mer styrning och fler regler för samvaron som i den yngsta gruppen.

Personalen kan även frivilligt hämta in strukturer utifrån genom fortbildning. Kunskap i kombination med engagemang verkar vara ett kraftfullt verkande medel att nå fram till barnen, så att de även explicit kan komma ihåg det, vilket exemplet med utbildning och utflykter i naturen visar.

De här olika sätten att agera ger makt åt aktörerna och ger också, som Giddens säger, oförutsedda konsekvenser, vilket exemplet med den teknifierade dialogpedagogiken visar. Dialogpedagogiken ansågs ha missuppfattats, kom i vanrykte och avskaffades officiellt medan den samtidigt verkar ha byggts in i personalens tänkande. Tematänkandet kan kanske också byggas in så småningom, men framstår i studien till att ha neutraliserats så att man gör ungefär som man alltid har gjort. Vanans makt är stor och den ger trygghet och möjlighet att handla på en kraftbesparande *practical*

consciousness-nivå. Detta var exempel på vertikala flöden både uppåt och nedåt.

Det mänskliga agerandet som ett horisontellt flöde i tid och rum kan också iakttas i studien. Perceptionen beskrivs av Giddens som ett flöde av aktivitet då kroppen rör sig i tid och rum och det man tar in organiseras i schemata som samtidigt bearbetar gammal och ny information. Minnet är mediet genom vilket det förflutna påverkar framtiden. Ett exempel på hur rummet på detta sätt byggs in i kroppen och minnet, är den pojke som har en omfattande karta över lokalerna inbyggda,och beskriver många rumsligt gränsöverskridande aktiviteter. Dessa möjligheter gavs genom lokalernas utformning och ett tolerant pedagogisk miljö. Han beskriver sig som aktiv, rörlig och glad både då och nu. Att lokalernas utformning även påverkar arbetets utformning visar pedagogens berättelse om de olika rummens funktioner.

Detta var ett individuellt exempel. Pedagogernas beskrivning betonar också personalgruppens betydelse för dem och för arbetets utformning. En väl samarbetad, stabil personalgrupp tillmäts stor betydelse. Det som påverkar är förstås strukturella faktorer som personalomsättning, men denna kan påverka på olika sätt beroende på vilket skede i livet man befinner sig vilket visar betydelsen av att ha ett tids- eller life historyperspektiv för att förstå en miljös utveckling. Första gången kan det t ex ses som en utmaning att vara den enda i personalgruppen som är kvar och vara den som innehar resurser över tid i Giddens terminologi, nästa gång i ett senare skede i arbetslivet kan det upplevas som enbart tungt och en anledning att vilja sluta.

Gruppens betydelse understryker att Giddens teori borde kompletteras med att tala om gruppens liv över tid som liksom individens då borde vara *reversible*. Det understryker också betydelsen av att studera gruppens *life history* som bla Ferrarotti rekommenderar. Gruppens liv är av speciellt slag eftersom den byts ut efterhand. Här kan man tänka sig att det finns tröskeleffekter som Giddens talar om för att det som Ekholm och Hedin benämner klimat skall förändras på samma institution. Att en individ kan påverka, även efter att ha lämnat institutionen, visar en av förskollärarnas berättelse om den omtyckta föreståndare vars anda man försökte föra vidare.

Slutligen kan man i studien också se exempel på den *duality* som Giddens talar om i samband med social forskning. Eftersom forskningens resultat om den är bra, får genomslagskraft och hela tiden byggs in i människors medvetande påverkar den hela tiden den verklighet som studeras. En av pedagogerna beskriver att hon både

hört och ansluter sig till forskningens sista resultat om lekens betydelse liksom om språklig kommunikation med barnen på daghemmet. Även här kan man se betydelsen av i vilket livsskede man befinner sig. Pedagogen har alltid tyckt om att leka med barnen, säger hon. Tidigare i livet hade förmodligen ett sådant forskningsresultat om lekens betydelse stärkt henne i detta beteende. Nu, i ett senare skede av livet, tycker hon att kroppen och även motivationen hindrar henne från att göra det hon tycker är viktigt. Ett annat exempel är då indragna resurser stimulerar en av förskollärarna att gå en utbildning för att kunna fylla ut det tomrum som uppstått. Resultatet kunde också blivit det motsatta, modlöshet och minskade initiativ. Detta understryker Giddens tes att det inte går att ställa upp generella lagar som kan förutsäga hur förändringen skall bli, möjligen hur det brukar ske.

Jag har här visat på några sätt att se på materialet utifrån Giddens struktureringsteori och de dimensioner den ger.

8.5 Slutsatser om teori, ansats och metod, en helhet

Då det gäller teori har följande överväganden styrt mitt val. Då det gäller barns utveckling finns många teorier. De som är gällande just nu ser utveckling som ett resultat av samspel med miljön men mer på ett generellt plan, utveckling ses i allmänhet som utveckling av ett tidlöst, kulturlöst barn utan samband med en specifik kontext. Den kontext de i allmänhet tar upp är familjen. Relationerna, särskilt till modern eller huvudvårdnadshavaren står i centrum i psykoanalytisk teori, särskild inom de sk objektrelationsteorierna.

Psykodynamiska teorier har sett på barndomens betydelse för den vuxna människan och har använt sig av retrospektiv metod. Det känns naturligt att anknyta till dessa teorier eftersom de också stämmer med min syn att människan är styrd av sin livshistoria. Det känns också naturligt att välja den senaste utvecklingen inom denna teoretiska riktning. Daniel Stern (1991) förenar i sin teori data som bygger på både experimentell och klinisk forskning, han vill sammanföra det "objektiva" och det "subjektiva" barnet. Barnet ses som en aktiv och kompetent varelse, med en egen identitet från början. Teorin handlar om identitetens eller självbildens utveckling. Detta begrepp är ett helhetsbegrepp inom utveckling och stämmer på så vis med min forskningsansats. Sterns begrepp *ett berättande själv* som en del av självbilden gör att det forskningsmaterial jag har både för barn och vuxna helt enkelt är en del av denna självbild. Jag vill prova om teorin också kan

användas för att se och analysera samband mellan en specifik pedagogisk miljö och utveckling.

Ett annat tänkbart val hade varit Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori, som ju också ser på samband mellan utveckling och miljöer på olika nivåer och som också talar om både objektiv och subjektiv miljö och ser människan som en interaktionistisk varelse. Trots det tycker jag att det finns litet utav människans intentioner, samband mellan miljöer räknas mest kvantitativt i antal "länkar" mellan dem, och jag upplever att teorin blir statisk eftersom den oftast beskrivs utan någon tidsaxel. Teorin är uppbyggd kring ett antal färdiga propositioner och hypoteser och blir därför alltför deduktiv för mina ansats. (Se ex. Anderson, 1986.)

Då det gäller samband mellan utveckling och förändring på olika nivåer har jag därför valt en sociologisk teori, Anthony Giddens Theory of Structuration (1984). Han bygger liksom jag på psykodynamisk teori, men den kombineras även med strukturalistisk teori. Han ser på människan som en aktör med intentioner, på olika medvetandenivåer. Han tar in begrepp kring minne, vanehandlingar, tiden och rummet som är användbara i min ansats. Teorin har också en modell för analys av samband mellan dynamiska och strukturella faktorer. Om samhällsstrukturer, som Giddens säger, verkar indirekt genom hur de tas emot och införlivas och hanteras av människor, passar teori och metod väl ihop eftersom en life history-inspirerad retrospektiv intervju just berättar hur skeendet uppfattats och hanterats av aktören. Att beskrivningen sker retrospektivt tror jag rentav har vissa fördelar, som Thompson (1980) också påpekar. Dels har det mesta, genom minnets sätt att fungera sorterats bort, men det meningsskapande finns kvar. Det ger en mindre datamassa, och det ger förmodligen just det väsentliga. Skall man redogöra för något pågående har inte samma sortering skett av väsentligt och oväsentligt och jag tror att det finns en större benägenhet till taktiska och hänsynstagande resonemang och att man inte heller gjort klart för sig själv hur man ser.

Då det gäller metoden har förstudien visat på den retrospektiva metodens framkomlighet eftersom det går att få informanter att minnas sin förskoletid. Eftersom påminnelsedelen ingick för samtliga informanter är det svårt att säga hur mycket denna bidrog. Waldfogels (1948) forskning visade på mycket stora individuella differenser, som inte var lika uttalade i mitt material. Metodens utformning har gett möjlighet att få *cues*, ledtrådar av miljön och att återskapa känslolägen. Det kan ha bidragit till

minnenas tillgänglighet och även till den nyansrikedom som kunde konstateras, särskilt då det gäller relationer och förhållningssätt. Minnesforskning visar att det är en fördel att förhållanden vid erinringstillfället liknar inkodningstillfället både vad gäller miljö och känsloläge. (Eysenck, 1988).

Studien visar att det hos varje barn finns en *personlig kärna av innebörd*. Den innehåller en bild av barnet självt i förhållande till miljön, och en helhetsvärdering av miljön. Denna innebörd kom fram i någon form i studien oavsett om informanten deltog i en ganska ostrukturerad rundvandring på daghemmet eller i en strukturerad intervju. Denna helhetsbild av självet och miljön visade sig alltså vara motståndskraftig mot metod och förmodligen även mot vilken forskare som genomför den, under förutsättning att det är den genuint egna bilden. Detta tyder på den "djupinlärning" hos minnet som forskningen (ex Neisser, 1981) visat på och bekräftar det som Jonsson (1990) säger om stabila grundmönster hos individen oavsett intervjuare eller metod.

Hela den berättelse som varje barn ger av sin daghemstid är en del av ett *berättande själv* i Sterns terminologi och ger en *implicit självbild*. Kombinationen av aktiviteter, relationer, värderingar som beskrivs ger en bild av varje person. Enligt autobiografisk minnesforskning har självbilden en viktig roll då det gäller att bevara och tolka det upplevda, och det man upplever blir i sin tur en del av självbilden. Materialet ger en viss uppfattning av detta samspel. Förutom den implicita helhetsbilden ger materialet två *explicita självbilder, i dåtid* om barnet som daghemsbarn och om informantens självbild *i nutid*, samt informantens egen analys av skillnaden. Informantens bild av daghemsbarnet kan ställas mot pedagogens av samma barn, ibland även andra barns. Studien visar att *brist på överensstämmelse* här kan ge viktig information om miljöns betydelse för självbild och utveckling. Autobiografisk teori, metodlitteratur och utvecklingspsykologisk teori visar alla på att förändringar i verklighetsbilden famförallt sker då det gäller att upprätthålla den egna självbilden och egen betydelse.

Studien visar också att det går att skilja ut både en individuell och en *kollektiv upplevelse* av daghemsmiljön. Att vi har fått institutionaliserade barndomsmiljöer som är kollektiva ger en unik möjlighet attt se om det också finns gemensamma upplevelser. Det finns kollektiva upplevelser av *två slag*. Det finns en gemensam innebörd som är delad av alla barn oavsett tidpunkt för erfarenheten och ålder vid erinringstillfället, något som studiens design ger möjlighet att visa. Detta är barnens egen upplevelse och delas

inte av de vuxna. Den ger en bild av *barndom i daghemsmiljö ur barnperspektiv.*

Studien visar att det också finns en gemensam upplevelse för varje variant av den pedagogiska miljön hos barnen. Denna delas också av de vuxna. I varje tidskontext finns en gemensam upplevelse som i första hand berör en helhetsvärdering av relationer och den pedagagogiska atmosfären eller förhållningssättet mellan barn och vuxna. Denna gemensamma upplevelse ger en *kvalitativ variation* i upplevd pedagogisk miljö som gör det möjligt att studera samband mellan olika nivåer och skillnader mellan olika pedagogiska miljöer. Det innebär också att man med retrospektiva intervjuer som metod kan studera förändringar över tid i den pedagogisk miljön på en institution.

Om man vid triangulering av uppgifter från barn och vuxna finner att de inte stämmer överens kan man inte dra slutsatsen att någon har fel eller att det inte finns någon gemensam upplevelse, det som man uppfattat som viktigast kan ändå vara olika saker. Annorlunda ställer det sig, tycker jag om uppgifterna från olika håll stämmer överens. Då tycker jag att det är ett tecken på en gemensamt upplevd "kollektiv atmosfär" eller pedagogisk miljö. Det gäller i synnerhet, tycker jag, då det som i min studie är ett fåtal informanter utav medlemmarna i de dåvarande personal- och barngrupperna och deras uppgifter ändå stämmer överens. Att det inte är en allmän schablonbild visas också av att de är olika vid olika tidpunkter och att det trots den överensstämmelse som finns även finns personliga upplevelseprofiler hos varje barn. Det verkar också troligt att det är just en atmosfär, en känslostämning som uppfattas hos barnen som ju inte är medvetna om eller kan rapportera om skillnader i resurser eller personalgrupper, de registrerar bara resultatet och bidrar själva till det. Några exakta tidpunkter går inte att få och detaljerna behöver inte vara riktiga. Det går alltså inte att få tillförlitlig information i detaljer av den typ som efterfrågas i vittnesförhör, men det går att få både en personlig upplevelse och en kollektiv som beskrivits ovan.

Den retrospektiva metodens sätt att få fram *innebörden* för en enskild individ liksom för ett kollektiv stämmer väl med en life history ansats. Life history har tolkats på många sätt, som en metod, som en ansats eller rent av som en ideologi med emancipierande inslag som i feministisk eller marxistisk forskning. Ett ideologiskt inslag är möjligen att jag vill låta barnen komma till tals. Det som jag i den här studien vill lägga in i begreppet är att det är en helhetsansats (Bron-Wojciechowska, 1992) som innebär att informanterna får uttala sig om innebörden för dem själva och det

egna livet av vissa teman i livet, daghemsvistelsen för barnen och yrkesverksamheten för pedagogerna.

Jag använder mig då av självbildsbegreppet som är ett helhetsbegrepp då det gäller utveckling och jag tar också fram en kollektiv innebörd. Jag närmar mig då det som Bertaux, Ferrarotti och Goodson i olika sammanhang talar om, att studera gruppens liv över tid, gruppens life history. Det har visat sig vara ett värdefullt inslag i förstudiens design att ha med ett tidsperspektiv, ett life history perpektiv även på gruppen eller snarare på institutionens minsta enhet, avdelningen. För kommande studier innebär det att jag vill ha med informanter från åtminstone två tidpunkter i samma pedagogiska miljö. Jag vill ha fler barninformanter från varje miljö, men också förstärka "vuxennivån" genom att ha minst två förskollärare som informanter från varje miljö. Det innebär större möjlighet att se på vuxengruppen och att spegla strukturer på makronivå. Om det går att få förskollärare som varit med vid båda tidpunkterna innebär det en förstärkning av life historyperspektivet eftersom en längre tid i livet belyses.

Life history kan, som litteraturgenomgången visar, ha en betoning på life eller på history. Min användning av minnesforskning och diskussion om tillförlitlighet som inte är vanligt i life history sammanhang visar att jag inte ansluter mig till den postmodernistiska synen på life history som fiktion utan i vissa avseenden ligger närmare history eller oral history. Detta uppenbarar i sin tur en "dualism" i min studie som berör både ansats, teori och metod och som därför behöver diskuteras. Jag talar dels om att förutsättningslöst och utan att utgå från teori studera barns upplevelse av sin daghemsvistelse och att fånga upp deras berättelse, en betoning på life i ansatsen. Å andra sidan vill jag sätta denna upplevelse i ett sammanhang och analysera utifrån teori om utveckling och social förändring, liksom att jag för en diskussion om överensstämmelse och tillförlitlighet. Metoden har också dels en helhetsansats genom att ha många frågor, å andra sidan är de relativt strukturerade.

Jag har kommit till slutsatsen att denna motsättning är fruktbar och vill renodla den i den kommande studien. Metodiskt innebär det att rundvandringen som från början enbart hade en funktion som påminnelsemoment också får funktionen att vara den del av metoden där informanten får komma till tals med egna ord och egen struktur på berättelsen. Intervjun med de frågor som visat sig kunna fånga upp både upplevelser och kontext behålls med samma grad av strukturering. Då det gäller grundfrågan, barns upplevelse av daghemsmiljö görs fortfarande en analys utifrån

materialet som helhet och i denna del kan studien generera egna teoretiska begrepp. Upplevelsen i dess olika former och på olika nivåer konfronteras sedan med varandra och med etablerad teori om utveckling och social förändring. I detta möte är det ju tänkbart att även de etablerade teorierna kan förändras. I den preliminära analysen utifrån Giddens teori har jag t ex visat på att det vore fruktbart att införa ett fjärde tidsperspektiv, gruppens liv över tid, något som får stöd av både studiens resultat och metodlitteratur om life history.

Sammanfattningsvis utgör alltså teori, ansats och metod en integrerad helhet, vilket ger en inre konsistens åt studien. Denna helhet och konsistens skulle också kunna ha vissa risker, genom att bli alltför styrande eller "imperialistisk" gentemot materialet. Det är en av anledningarna till att det är viktigt att behålla den beskrivna dualismen mellan förutsättningslöshet och metod-och teoristyrning. Teorin kan naturligtvis behöva omprövas och kompletteras i den planerade större studien. Ett område som förstudien visar på som viktigt är kamraternas betydelse även för små barn. Teori och tidigare forskning om kamratrelationers betydelse är ett sådant område som kan behöva tilläggas.

De slutsatser som jag kommit fram till uttrycker jag i en plan för en kommande studie.

9. Daghemsvistelse i retrospektivt perspektiv; plan för huvudstudie

9.1 Design

Utifrån ovan redovisade syften, antaganden och slutsatser föreslår jag en design med följande utformning: Två (eller flera) olika institutioner väljs ut. På varje institution är det en avdelning (dvs en barngrupp) som får utgöra undersökningsgruppen ur vilken informanterna väljs ut.Två olika nedslag görs i tiden: 1984 och 1990. Med så långt tidsintervall har hela barngruppen bytts ut och man kan tala om två från varandra fristående pedagogiska kontext. Detta innebär att informanter väljs ut bland barnen som tillhörde avdelning A åren 1984 och 1990, och på samma sätt bland barnen som tillhörde avdelning B åren 1984 och 1990. De förskollärare som deltar som informanter skall helst ha arbetat på sina respektive avdelningar både 1984 och 1990.

Denna uppläggning ger fyra olika pedagogiska upplevelsemiljöer och kan översiktligt beskrivas på följande sätt:

Tabell 7. Planerad design för huvudstudie

Daghemsavdelning	Informanter		
	Barn, 16 -17 år	Barn 10-11 år	Pedagoger
Institution A	4 - 8 st	4 - 8 st	2-4 st
Institution B	4-8 st	4 - 8 st	2-4 st
1994	1984	1990	1980-94

Ett antal barn, 4-8 st för varje barngrupp väljs ut som ingått i den aktuella syskongruppen och som var fem eller sex år det aktuella året. Alternativt kan samtliga barn i den äldsta av de föreslagna åldersgrupperna studeras. Det kan innebära sex till åtta barn för varje barngrupp. Barnen skall väljas så att de kan tänkas ha varierande upplevelse av miljön. Initialt kan förskolläraren bidra till urvalet, även *snöbollsurval* kan användas så att barnen tillfrågas om andra barn som deltagit i gruppen.

För varje tidpunkt och avdelning intervjuas två förskollärare. Om det finns någon pedagog som varit på samma avdelning vid två tillfällen bör denna väljas i första hand.

Om man räknar med att kunna välja ut ca 6 barn från vardera barngrupp och tre pedagoger per institution skulle det ge 24 barn och 6 förskollärare. Detta får utgöra ett riktmärke. Om de data som erhålls inte tycks leda fram till mättnad, vilket innebär att inget nytt tillförs med varje ny informant, kan det bli nödvändigt att låta antalet informanter "växa".

Urvalet av institution och avdelning görs t ex i samråd med förskollärarutbildningens praktikansvariga studierektor och metodiklärare för att få institutioner som initialt uppfattats vara av olika kvalitet vid åtminstone någon av tidpunkterna.

9.2 Metod

Rundvandringen behålls och spelas in på band. Den får två funktioner, som påminnelsemoment och för att genom öppna frågor ge informanten spelrum att ge sin egen berättelse.

Intervjun behålls. Frågorna väljs ut och sorteras efter erfarenheter från förstudien. Vissa punkter förstärks, t ex frågor om självbild.

Både vuxna och barn intervjuas med *life history perspektiv*. Endast en del av livet står i fokus, för barnen daghemsvistelsen, för pedagogerna deras yrkesverksamma liv. Båda får dock uttala sig om konsekvenser för den egna personen och livshistorien och om orsakssamband. Medan barnen mest får blicka framåt från daghemsvistelsen och jämföra med skola och liv idag, får pedagogerna också se på egen barndom och personliga förhållanden före yrkeslivet liksom personliga och strukturella förhållanden under yrkeslivet som påverkat detta.

9.3 Tidsplan

Arbetet med huvudstudien beräknas utföras under tre år. Under det *första året* sker datainsamling och preliminär databearbetning. Intervjuerna skrivs ut efterhand som de görs och bearbetas preliminärt för att erhålla underlag för beslut om ytterligare informanter och institutioner skall ingå i studien. Under det *andra året* sker analys av data, fortsatt arbete med teoribakgrund samt arbete med skriftlig rapportering. Under det *tredje året* ligger tyngdpunkten på arbetet med skriftlig rapportering. Arbetet är avsett att framläggas som en doktorsavhandling.

Referenser

Agar, M.H. (1980).*The professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. Studies in Anthropology. Academic Press Inc. San Diego.

Ainslie, R.C. and Anderson, C.W. (1984). Day Care Childrens' Relationships to their Mothers and Caregivers: An Inquiry into the Conditions for the Development of Attachment. R.C. Ainslie (Ed.), *The Child and the Day Care Setting. Qualitative Variations and Development*. Praeger, Connecticut.

Andersson, B-E. (1992). Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren. *Child Development* 1992, 63, 20-36.

Andersson, B-E. (1990). *Hur bra är egentligen dagis?* Utbildningsförlaget, Stockholm.

Andersson, B-E. och Gunnarsson, L. (red), (1990). *Svenska småbarnsfamiljer*. Studentlitteratur, Lund.

Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Studentlitteratur, Lund.

Andersson, C.W., Nagle, R.J., Roberts, W.A. och Smith, J.W. (1981). Attachment to Substitute Caregivers as a Function of Center Quality and Caregiver Involvement. *Child Development*, 1981, 52, 53-61.

Aronsson, K. (1984). På spaning efter den tid som flytt. K. Aronsson m.fl. *Barn i tid och rum*. Liber Förlag, Malmö.

Armstrong, P.F. (1987). *Qualitative Strategies in Social and Educational Research. The Life History Method in Theory and Practice*. Newland Papers Nr 14, The University of Hull, School of Adult and Continuing Education.

Askling, B. (1990). *Kvinnor och långtidseffekter av utbildning* (LING-K-projektet). Projektplan 2. Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi.

Askling, B. (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan.* Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning, Stockholm.

Baddeley, A. (1988). But What the Hell is it for?. M.M. Gruneberg, P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds.), *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues.* Vol.1. Memory in Everyday Life. John Wiley & Sons , Chichester.

Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. O.F. Lillemyr og G. Hyrve (red), *Selvoppfatning og sosialisering - barnehagen som oppvekstmiljö.* DMMH's publikasjonsserie nr 1 1988. Trondheim.

Bahrick, H.P.,Bahrick, P.O. and Wittlinger, R.P. (1975). Fifty Years of Memory for Names and Faces: A Cross-Sectional Approach. *Journal of Experimental Psychology: General* 1975, Vol. 104, No.1, 54-75.

Ball, S.J. and Goodson, I.F. (Eds.), (1985). *Teachers' Lives and Careers.* The Falmer Press, London.

Barclay, C.R. (1988). Truth and Accuracy in Autobiographical Memory. M.M. Gruneberg, P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds), *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues.* Vol.1 Memory in Everyday Life. John Wiley & Sons, Chichester.

Barman, J.(1989). *Constructing the Historical Ethnography of Childhood through Oral History.* A working paper presented to the American Educational Research Association, 27 March 1989.

Bartlett, F.C. (1964). *Remembering. A study in Experimental and Social Psychology.* At the University Press, Cambridge.

Behar, R. (1990). Rage and Redemption: Reading the Life Story of a Mexican Marketing Woman. *Feminist Studies,* Vol. 16, No 2.

Belsky, J. (1984). Two Waves of Day Care Research: Developmental Effects and Conditions of Quality. R.C. Ainslie (Ed.) *The Child and the Day Care Setting. Qualitative Variations and Development.* Praeger, Connecticut.

Belsky, J. (1988). The "Effects" of Infant Day Care Reconsidered. *Early Childhood Research Quaterly*, 3, 235-273.

Belsky, J., Steinberg, L.D., Walker, A. (1982). The Ecology of Day Care. M.E. Lamb (Ed.), *Childrearing in Nontraditional Families*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.

Berg Brodén, M. (1989). *Mor och barn i ingenmansland*. Almquist & Wiksell, Stockholm.

Berk, L.E. (1985). Relationship of Caregiver Education to Child-Oriented Attitudes, Job Satisfaction, and Behaviors Toward Children. *Child Care Quarterly*, 14(2), Summer 1985.

Bernler, G. och Bjerkman, A. (1990). *Den sociala biografin*. Daidalos AB, Göteborg.

Bertaux, D. (1981). From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. D. Bertaux (Ed.), *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. Sage Publications Ltd, London.

Bertaux, D. and Kohli, M. (1984). The Life Story Approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology*, 1984, 10:215-37.

Bertaux-Wiame, I. (1981). The Life History Approach to the Study of Internal Migration. D. Bertaux (Ed.), *Biography and Sociaty. The Life History Approach in the Social Sciences*. Sage Publications Ltd, London.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perpective and Method*. University of California Press, Berkley, Los Angelos.

Brewer, W.F.(1986). What is autobiographical memory? D.C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory*. Cambridge University Press, New York.

Briggs, C.L. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research.* Cambridge University Press, New York.

Broberg, A. (1989). *Child Care and Early Development: A Longitudinal Study of Child Care, and its Effects On Child Development.* Department of Psychology, University of Göteborg.

Broberg, A. (1992). Hemma eller borta - om betydelsen av olika barntillsynsformer. P. Hwang (red), *Barnets tidiga relationer.* Natur och Kultur, Stockholm.

Bron-Wojciechowska, A. (1992). Life history som forskningsansats och undervisningsmetod. Forskares och lärares erfarenheter. *SPOV*, nr 17, s 35-49.

Brown, R. and Kulik, J. (1982). Flashbulb Memories. U. Neisser (Ed.), *Memory Observed. Remembering in Natural Contexts.* W.H. Freeman and Company, San Francisco.

Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Social Research,* Vol. 54, No.1.

Buckhout, R. (1982). Eyewitness Testimony. U. Neisser (Ed.), *Memory Observed. Remembering in Natural Contexts.* W.H. Freeman and Company, San Francisco.

Cavan, R.S., Hauser, P.M. and Stouffer, S A. (1970). Note on the Statistical Treatment of Life-History Material. N.K. Denzin, *Sociological Methods. A Sourcebook.* Aldine Publishing Company, Chicago.

Clarke-Stewart, A. (1982). *Day Care.* Harward University Press, Cambridge, Massachusetts.

Clarke-Stewart, K. A. (1987). In search of Consistencies in Child Care Research. D.A. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: What does research tell us?* National Association for the Education of Young Children, Washington D.C.

Conway, M.A. (1990). *Autobiographical Memory. An introduction.* Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.

Cummings, E.M. and Beagles-Ross, J. (1984). Toward a Model of Infant Day Care: Studies of Factors Influencing Responding to Separation in Day Care. R.C. Ainslie (Ed.), *The Child and the Day Care Setting, Qualitative Variations and Development*. Praeger, Connecticut.

Davies, G., Stevenson-Robb, Y. and Flin, R. (1988), Tales out of School. Children´s Memory for an Unexpected Event. M.M. Gruneberg, P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds.) *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues*. Vol.1. Memory in Everyday Life. John Wiley & Sons, Chichester.

Dencik, L., Bäckström, C. och Larsson, E. (1988). *Barnens två världar*. Esselte studium AB, Falköping.

Denzin, N. K. (1991). *"Deconstructing the Biographical Method"*. Prepared for 1991 AERA Annual Meetings, Chicago, Illinos, April 1991.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography. Qualitative Research Methods*. Volume 17, Sage Publications, California.

Denzin, N. K. (Ed.), (1970). *Sociological Methods: A Sourcebook*. Aldine Publishing Company, Chicago.

Dollard, J. (1949). *Criteria for the Life History. With analysis of six notable documents*. Peter Smith, New York.

Doverborg-Österberg. E. och Pramling, I. (1985). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Liber, Stockholm.

Ehn, B. (1989). *Livet som intervjukonstruktion*. Symposium om självbiografi, kultur och livsform, Helsingfors. Institutet för folklivsforskning, Stockholm.

Ekholm, B. och Hedin, A. (1984). *Barns upplevelser av daghem. En bildenkät på 12 daghem*. Klimatprojektet, Arbetsrapport 7, Institutionen för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping, LiU-PEK-AR-5.

Ekholm, B. och Hedin, A. (1991). *Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende.* Linköping Studies in Education. Dissertations No. 32. Department of Education and Psychology, Linköping University, Linköping.

Epstein, S. (1981). The Unity Principle Versus the Reality and Pleasure Principles, Or The Tale of the Scorpion and the Frog. M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen, K.J. Gergen (Eds.) *Self Concept. Advances in Theory and Research.* Ballinger Publishing Company, Cambridge, Massachusetts.

Everson, M.D., Sarnat, L. and Ambron, S.R. (1984). Day Care and Early Socialization: The Role of Maternal Attitude. R.C. Ainslie (Ed.), *The Child and the Day Care Setting. Qualitative Variations and Development.* Praeger, Connecticut.

Eysenck, M.W. (1988). *A Handbook of Cognitive Psychology.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.

Farran, D.C., Burchinal, M., Hutaff, S.E. and Ramey, C.T. (1984), Allegiances or Attachments: Relationships among Infants and their Day Care Teachers. R. C. Ainslie (Ed), *The Child and the Day Care Setting. Qualitative Variations and Development.* Praeger, Connecticut.

Ferrarotti, F. (1981). On the Autonomy of the Biographical Method. D. Bertaux (Ed.), *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences.* Sage Publications LTD, London.

Freud, S. (1917). An Early Memory from Goethe´s Autobiography. U. Neisser (Ed.), (1982). *Memory observed. Remembering in Natural Contexts.* W. H. Freeman and Company, San Francisco.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration.* Polity Press. Cambridge.

Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Intepretative Sociologies.* Polity Press, Cambridge.

Gjesdal Christensen, (1981). "Tenk at eg huska alt detta". Metodiske spörsmål belyst ved innsamling i Egersund av barndomsminner fra århundreskiftet. B. Hodne, K. Kjeldstadli, G. Rosander (red.), *Muntlige kilder. Om bruk av intervjuer i etnologi, folkeminnevitenskap og historie.* Universitetsforlaget, Oslo.

Glaser, B.G. och Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* Aldine De Gruyter, New York

Goethals, G.R. and Reckman, R.F. (1982). Recalling Previously Held Attitudes. U. Neisser (Ed.), *Memory Observed. Remembering in Natural Contexts.* W.H. Freeman and Company, San Francisco.

Goodson, I.F.(1988). *The Making of Curriculum. Collected Essays.* Studies in Curriculum History. The Falmer Press, London.

Gruneberg, M.M., Morris, P.E., Sykes, R.N. (Eds.), (1988). *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues.* Vol. 1 *Memory in Everyday Life.* John Wiley & Sons, Chichester.

Hammersley, M. (1986). Some Reflections Upon the Macro-Micro Problem in the Sociology of Education. M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research: a reader.* Milton Keynes, Open University Press.

Hargreaves, A. (1986). The Micro-Macro Problem in the Sociology of Education. M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research: a reader.* Milton Keynes, Open University Press.

Hargreaves, D. (1986). Whatever Happened to Symbolic Interactionism? M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research: a reader.* Milton Keynes, Open University Press.

Harter, S. (1983). Developmental Ferspectives on the Self-system. P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology,* Volume 1V. New York.

Hartman, S.G. (1986). *Barns tankar om livet.* Natur och Kultur, Stockholm.

Hartman, S.G. (1988). Problemformulering och metodval. M. Kjaer Jensen (red) *Interview med born*. Rapport 88:9, Social Forskningsinstituttet, Köpenhamn.

Hartman, S.G. (1989). Barn funderar på stora frågor. L.F. Ljunghill (red), *Barn tänker men inte som vuxna*. Utbildningsradion, Stockholm.

Havnesköld, L. (1992). *Daniel Sterns teorier om självutveckling. En introduktion*. Almquist & Wiksells Förlag, Stockholm.

Hock, E. (1984). The Transition to Day Care: Effects of Maternal Separation Anxiety on Infant Adjustment. R. C. Ainslie (Ed.), *The Child and the Day Care Setting, Qualitative Variations and Development*. Praeger, Connecticut.

Huttunen, E. och Tamminen, M. (1991). *Children's experiences of day care*. Abstract. University of Joensuu, Faculty of Education, Joensuu.

James, A. och Prout, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. A. James och A. Prout (Eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. The Falmer Press, London.

Johansson, C. (1990). *Vad tycker barn i fem till sexårsåldern är roligt och tråkigt på dagis?* Utbildningsrapport. Institutionen för förskollärarutbildning i Norrköping. Universitetet i Linköping.

Jonsson, B. (1990). *En gång Skå-pojke...En studie av 20 f.d. Skåpojkars erfarenheter av Barnbyn Skå*. Rapport i Socialt arbete nr 49-1990. Socialhögskolan, Stockholms universitet, Akademitryck AB, Stockholm.

Kihlblom, U. (1991). *Barns utveckling och mödrars arbete. En longitudinell studie av barns utveckling i relation till deras mödrars arbetsförhållanden*. FAST-projektet nr 80. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research. Almqvist & Wiksell International.

King, R. (1984). The man in the Wendy House: Researching Infants' Schools. R. G. Burgess (Ed.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. The Falmer Press, London.

Kvale, S. (1981). Det kvalitative forskningsinterview-ansatser til en faenomenologisk-hermeneutisk forståelseform. T. Broch, K. Krarup, P.K. Larsen, O. Rieper (red) *Kvalitative metoder i dansk samfundsforskning*. Lejerbosymposiet, 1978, Köpenhamn.

Kvale, S. (1989). To Validate Is to Question. S. Kvale (Ed.), *Issues of Validity in Qualitative Research*. Studentlitteratur, Lund.

Kärrby, G. (1986). *22.000 minuter i förskolan. 5-6 åriga barns aktiviteter, språk och gruppmönster i förskolan*. Rapport nr 1986:09, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Kärrby, G. (1990). *Lek och inlärning ur barnperspektiv Del 2: Intervjuer med barnen*. Rapport nr 1990:09, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Nya vägar inom barnomsorgen. Skriftserie från Socialstyrelsen, Allmänna förlaget, Stockholm.

Lamb, M.E. och Sternberg, K. J. (1990). Do We Really Know How Day Care Affects Children? *Journal of Applied Developmental Psychology* 11, 351 - 379.

Lillemyr, O.F (1988). Selvoppfatning - en hovedkilde til motivasjon hos forskolebarn. O.F. Lillemyr, och G. Hyrve (red.) *Selvoppfatning og sosialisering - barnehagen som oppvekstmiljö*. DMMH:s publikasjonsserie nr 1, 1988, Trondheim.

Lillemyr, O.F. och Hyrve, G. (red.), (1988). *Selvoppfatning og sosialisering - barnehagen som oppvekstmiljö*. DMMH:s publikasjonsserie nr 1, 1988, Trondheim.

Linton, M. (1986). Ways of Searching and the Contents of Memory. D. C. Rubin (Ed.) *Autobiographical memory*. Cambridge University Press, New York.

Loftus, E.F. and Palmer, J.C. (1982). Reconstruction of Automobile Destruction. U. Neisser (Ed.), *Memory Observed. Remembering in Natural Contexts*. W.H. Freeman and Company, San Francisco.

McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S. and Schwarz, J. C. (1982). Environmental Differences Among Day Care Centers and Their Effects on Children's Development. E.F. Zigler and E. W. Gordon (Eds.), *Day Care. Scientific and Social Policy Issues*. Auburn House Publishing Company, Boston, Massachusetts.

Miller, A. (1982). *I begynnelsen var uppfostran*. Wahlström & Widstrand, Stockholm.

Miller, A. (1991). *Riv tigandets mur: sanning byggd på fakta*. Wahlström & Widstrand, Stockholm.

Neisser, U. (1981). John Dean's Memory: A case study. *Cognition*, 9, 1-22.

Neisser, U. (1982). Memory: What Are the Important Questions? U. Neisser (Ed.) *Memory Observed. Remembering in Natural Contexts*. W.H. Freeman and Company, San Francisco.

Norrköpings kommun, *Statistisk Årsbok* 1978 och 1991.

Osborn, A.F. och Milbank J.E. (1987). *The Effects of Early Education. A Report from the Child Health and Education Study*. Clarendon Press, Oxford.

Palmérus, K. och Hägglund, S. (1987). *Hur många vuxna behövs på dagis? En studie av personaltäthet, socialt samspel och aktiviteter på sex daghemsavdelningar*. Rapport nr 1987:04, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Göteborg.

Palmérus, K., Pramling, I. och Lindahl, M. (1991). *Daghem för småbarn: en utvecklingsstudie av personalens pedagogiska och psykologiska kunnande*. Vad hur varför: 1991:2, Göteborg.

Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Göteborg studies in educational sciences 46. Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

Qvarsell, B. (1988). *Barn, kultur och inlärning - om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett "mediesamhälle"*. Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, Stockholm.

Qvarsell, B. (1991). *Kvalitet i professionella relationer. Om kvalitetsbegreppet inom vård, barnomsorg och pedagogik.* Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, nr 37, Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.

Qvarsell. B. (1989). Skolbarn i samvaro och en bemötande pedagogik. J-E. Östmar (red), *Pedagogik och barns utveckling* Utbildningsförlaget, Stockholm.

Robbins, L. C. (1982). Parental Recall of Child-Rearing Practices. U. Neisser (Ed.), *Memory Observed. Remembering in Natural Contexts.* W.H. Freeman and Company, San Francisco.

Rosenberg, M. (1979). *Concieving the self.* Basic Books, Inc., Publishers, New York.

Rubin, D.C. (Ed.), (1986). *Autobiographical Memory.* Cambridge University Press, New York.

Rutter, M. (1982). Social-Emotional Consequences of Day Care for Preschool Children. E.F. Zigler and E.W. Gordon (Eds.), *Day Care. Scientific and Social Policy Issues.* Auburn House Publishing Company, Boston , Massachusetts.

Salminen-Karlsson, M. (1994). *Att berätta och tolka liv. Metodologiska problem i nyare life history-forskning.* Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet, Linköping. (Under tryckning.)

Schachtel, E.G. (1982). On Memory and Childhood Amnesia. U. Neisser (Ed.), *Memory Observed. Remembering in Natural Contexts.* W.H. Freeman and Company, San Francisco.

Scheingold, K. and Tenney, Y. J. (1982). Memory for a Salient Childhood Event. U.Neisser (Ed.),*Memory Observed. Remembering in Natural Contexts.* W.H. Freeman and Company, San Francisco.

Skaalvik, E.M. (1988). Selvoppfatning hos elever i skolen. En effekt av skoleerfaringer og en determinant for videre utvikling. O.F. Lillemyr och G. Hyrve (red.) *Selvoppfatning og sosialisering - barnehagen som oppvekstmiljö.* DMMH:s publikasjonsserie nr 1, 1988, Trondheim.

Skrede, K. och Tornes, K. (1983). Metodeaspekter i livslopstudier. K. Skrede och K. Tornes (red), *Studier i kvinners livslop.* Universitetsforlaget, Oslo.

Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan.* Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3, Stockholm.

SOU 1972: 26. *Förskolan Del 1.* Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Liber Förlag Stockholm.

SOU 1972: 27. *Förskolan Del 2.* Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning, Stocholm.

SOU 1975:67. *Utbildning i samspel.* Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning, Stockholm.

Stern, D.N. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv.* Natur och Kultur, Stockholm.

Strander, K. (1993). Ungdomars minnen och erfarenheter av sin uppväxt på daghem. *LOCUS, Tidskrift för barn och ungdomsvetenskap* nr 4, 1993 utgiven av Centrum för Barn- och Ungdomsvetenskap vid Uppsala Universitet och vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Strauss, A. och Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques.* Sage Publications, California.

Thompson, P. (1980). *Det förgångnas röst. Den muntliga historieforskningens grunder.* Gidlunds, Stockholm.

Thompson, T. (1972). A lost world of Childhood. *New Society.* 5 okt, pp 20-23.

Thorsen, L.E. och Östberg, B. (1981), Intervjuteknikk. B.Hodne, K.Kjeldstadli, G.Rosander (Red.), *Muntlige kilder. Om bruk av intervjuer i etnologi, folkminnevitenskap og historie*. Universitetsforlaget, Oslo.

Tiller, P.O. (1991). "Barneperspektivet": Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn - eller omvendt? Om "barneperspektivet". Innlegg fra forskere ved Norsk senter for barneforskning. *BARN, Nytt fra forskning om barn i Norge*. Nr 1, 1991.

Tiller, P.O. (1988). Barns sosialisering og utvikling av identitet. O. F. Lillemyr og G. Hyrve (red), *Selvoppfatning og sosialisering - barnehagen som oppvekstmiljö*. DMMH´s Publikasjonsserie nr 1, 1988, Trondheim.

Torstenson-Ed, T. och Johansson, B. (1989). Barns och vuxnas uppfattning om friktion. Ett experiment och en teorigenomgång om tänkandets utveckling hos barn och vuxna. *Skapande vetande*, Rapport nr 14, Lärarutbildningen, Universitetet i Linköping.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford Psychology Series No 2. Clarendon Press, Oxford.

Turtle, J.W. and Wells, G.L. (1988). Children Versus Adults as Eyewitnesses: Whose Testimony Holds Up Under Cross-Examination? M.M. Gruneberg, P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds), *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues*. Vol.1 Memory in Everyday Life. John Wiley & Sons, Chichester.

Wagenaar, W.A. (1988). People and Places in My Memory: A Study on Cue Specifity and Retrieval From Autobiographical Memory. M.M. Gruneberg, P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds.), *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues*. Vol.1 Memory in Everyday Life. John Wiley & Sons, Chichester.

Waldfogel, S. (1948). The Frequency and Affective Character of Childhood Memories. *Psychological Monographs*, 1948, 62, Whole No. 291.

Wallén, Å. (1991). *Sjuåringars syn på sitt "dagis" och deras förväntningar inför "fritids".* Utbildningsrapport. Universitetet i Linköping, Institutionen för förskollärarutbildning i Norrköping.

Wilkinson, J. (1988). Context Effects in Children's Event Memory. M.M. Gruneberg, P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds) *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues.* Vol.1 Memory in Everyday Life. John Wiley & Sons, Chichester.

Bilaga 1

Uppgifter om daghemstid XXköping, maj 1990

Namn: _____

När är du född? _____

Nuvarande adress:

_____

Skola/sysselsättning idag:_____

Har du några syskon? Ja / Nej Ange kön och födelseår på dina syskon om du svarat ja.

_____

Under vilken tid vistades du på daghemmet Moberga, syskongruppen Gröna/Gula

Började(Månad, år)_____

Slutade(Månad, år)_____

Vilka vistelsetider hade du på daghemmet?
När började du, när slutade du på dagen? Oregelbundna tider?
Alla dagar i veckan?

_____

_____

Var bodde ni då du gick på daghemmet?

_____

Vad gjorde dina föräldrar (yrke/sysselsättning) då du var på Moberga daghem?

Mamma: _____

Pappa: _____

Bodde du tillsammans med båda föräldrarna? Ja /Nej

Här vill jag veta vilken annan barnomsorg du haft före eller efter du var på avdelning Gröna/ Gula på Moberga daghem, om du tex varit på annan avdelning, på annat daghem, på lekskola/deltidsförskola, hos dagmamma, på fritidshem eller annan form. Ange, gärna i tidsföljd, var du varit, när du började och när du slutade(månad,år)

_____

_____

_____

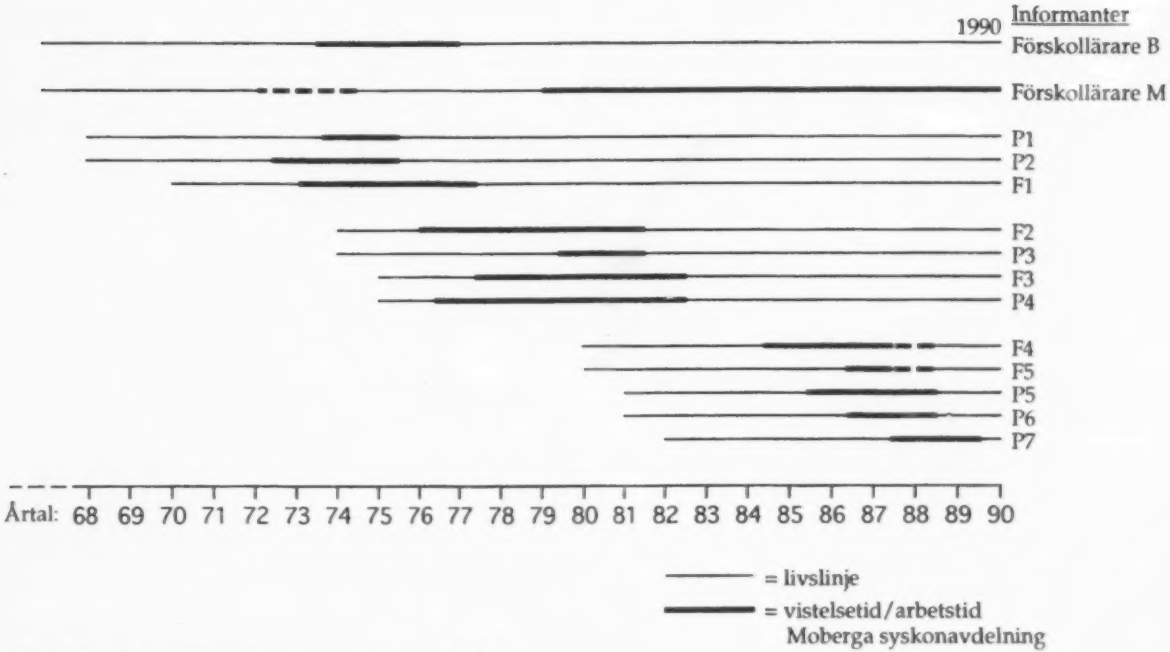
_____

_____

Har du och dina föräldrar pratat om din daghemstid sen du slutade? Stryk under det du tycker stämmer bäst.

aldrig någon enstaka gång flera gånger ofta.

TACK för din medverkan!
Tag gärna kontakt om du vill fråga om något Tel 011/12 65 32
Skicka svaret till Tullie Torstenson-Ed i bifogade svarskuvert eller till adress Kättsättersgatan 48, 603 79 Norrköping.



Figur 3. Informanternas gemensamma vistelsetider på Moberga syskonavdelning

Bilaga 3

Norrköping 1990-05-31

Till före detta daghemsbarn på Moberga daghem och deras föräldrar

Hur upplever barn sin vistelse på daghem?
Mycket diskussion har förts i vårt samhälle kring daghemmen, om de är bra, om de skall finnas, hur verksamheten skall utformas mm. Många har synpunkter på detta, mestadels vuxna; föräldrar, personal, politiker, allmänhet. Hur barnen själva upplever sin daghemstid vet vi inte så mycket om!

Jag är intresserad av att ta reda på det, av flera olika anledningar. Daghemmen är en ny inrättning i samhället som har kommit att beröra praktiskt taget alla småbarnsfamiljer. Barnens egen upplevelse av vistelsen där är en viktig del av kunskapen om barn och barnomsorg i samhället. Jag är lärare på förskollärar-utbildningen och kan därigenom påverka hur utbildningen för förskollärare läggs upp. Jag är dessutom doktorand/forskare vid pedagogiska institutionen vid Linköpings universitet. Jag har också själv haft barn på daghem under sjuttiotalet och med stort intresse följt deras vistelse där.

Jag har valt ut ett daghem, Moberga daghem, som funnits sedan början av sjuttiotalet och jag kommer att intervjua barn som varit där under olika tidsperioder och som i dag är ca 9 , 15 och 21 år gamla. Det skall gå till så att jag först tar med "barnet" på en rundvandring på daghemmet. Efter det kommer jag att genomföra en intervju. Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Det innebär att endast jag själv kommer att veta vilket barn det är som lämnat ett visst svar.

Det här brevet är bara en första kontakt och information. Jag kommer att kontakta varje barn direkt hem i början av juni. Föräldrarnas hjälp behöver jag för att få uppgifter om när barnet var inskrivet på daghemmet, vistelsetider mm. Eventuellt vill jag så småningom även intervjua föräldrarna.

Jag är intresserad av barnets *egna upplevelser och minnen*. De påverkas antagligen om man samtalar mycket om dem nu. Därför ber jag er att inte resonera tillsammans om daghemstiden före intervjun. Däremot kan kanske intervjun i efterhand leda till intressanta diskussioner mellan föräldrar och barn.

Ert deltagande i undersökningen är av stort värde och jag är mycket tacksam om Ni medverkar i den. Ni är välkomna att kontakta mig om ni har frågor och synpunkter. Jag finns på följande telefonnummer:

Arbetet: Institutionen för förskollärarutbildning vx 011/ 28 30 00
direkt 28 30 43

Hemmet: 011/ 12 65 32

Med vänlig hälsning

Tullie Torstenson-Ed

Högskoleadjunkt

90-05-26

Intervjufrågor till barn/ ungdomar om deras daghemstid

A1. Först vill jag att du berättar med egna ord om din tid på daghem, hur var det, vad kommer du att tänka på...

2 Eventuella följdfrågor
Berätta mer om det..
Förklara hur du menar.....

B. Relationer med vuxna

1. **Berätta om de vuxna på daghemmet.**(personalen, fröknarna)
Vilka var de? (Visa gruppbild)

2. Hur var de vuxna mot dig/barnen? Hur upplevde du dem?

3. Vilken slags kontakt hade ni?
Pratade ni med varandra? När? Om vad? Ofta?
Kramades ni? Satt i knä? Höll i hand?
Var de vuxna tillsammans med er? Lekte tex?
Tog de vuxna kontakt? När?
Tog du kontakt? Med vem? När? Då du var ledsen, glad?

4. Lyssnade de vuxna på dig, frågade de vad du tyckte, fick du/barnen vara med och bestämma? Hur upplevde du det?

5. Vad var viktigt för fröknarna tror du? Hur tyckte de att barnen skulle vara? Förklara, ge exempel.Vad gjorde fröknarna , vad höll de på med mest?

6. Var de vuxna på samma sätt mot alla barn, tyckte du, behandlade de alla lika?

7. Kändes det som om fröknarna var intresserade av er, tyckte om er? Tyckte du om dem? Minns du någon mer än de andra?

8. **Berätta om den fröken/personalen**.
Vad var det som gjorde att du fäste dig vid henne?
Vad gjorde ni tillsammans, ge exempel, berätta.
Berätta om fler fröknar/ personal

9. Hade du någon **manlig** personal?
   Berätta om honom.
   Var han på samma sätt eller annorlunda?
   Tog du kontakt med honom? Vad tyckte du om honom?

10. Fanns det andra vuxna/ personal du minns?
    Kokerska, städerska,tillfälliga.
    Någon som var viktig för dig? Berätta?

11. Lärde du känna alla vuxna?

12. Hur var de vuxna mot varandra?

13. Minns du någon vuxen från ditt första daghem? Berätta.

14. Om du jämför fröken som du har i skolan idag med dina dagisfröknar var hon på samma sätt mot dig eller på annat sätt?

C. Relationer till kamrater

1. **Berätta om de andra barnen.**
   Vilka var du mest tillsammans med?
   Vad var det som gjorde att du ville vara med den/de?
   Vad gjorde ni tillsammans?
   Hur upplevde du det? Hade ni roligt tillsammans?
   Var det någon av er som bestämde mest?
   Gjorde ni sådant som ni inte fick? Berätta.
   Kom ni i konflikt med varandra? Hur löste ni det? Hur upplevde du det?

2. Kände du alla barn? Lekte ni alla tillsammans?
   Var det någon som bestämde mer?

3. Lekte pojkar och flickor tillsammans? Vad gjorde ni då?
   Hur upplevde du det?

4.. Hur upplevde du barn som var äldre? Jämnåriga? Yngre?

5. Fanns det barn du beundrade och ville vara med?
   Fanns det barn som var annorlunda på något vis?
   Fanns det barn som du inte tyckte om?

6. Nu har du berättat om de vuxna och om barnen. Vilka människor var viktigast för dig på daghemmet?
   Är det så idag i skolan också?

D. Aktiviteter, normer, självständighet

1.. **Berätta vad ni gjorde på daghemmet.**
Var det roligt, , tråkigt? (Visa foton)

2. Hade du något särskilt som du var intresserad av, tyckte var roligt att hålla på med? Är du intresserad av det idag också?

3.. Berätta om **en dag** på daghemmet.
Då du kom, frukost, samling, sexårsverksamhet, utevistelse, vila, läsestund, mellanmål, gå hem osv.
Hur upplevde du det? Roligt, tråkigt?

4.. Berätta om **din första dag** på daghemmet?
Berätta om din första dag på förra daghemmet?

5. **"Huvudkänslan"** på dagis? Roligt, långtråkigt eller?

6.. Fanns det något du tyckte var obehagligt eller otäckt, någon aktivitet eller någon människa du var rädd för?

7. Vad lärde du dig på daghemmmet?

8.. Hände det något nytt på dagis eller samma saker varje dag?

9.. Var det viktigt att man klarade av **att göra saker själv**, klä på sig, ta mat, plocka bort t ex.?
Fick man särskilda uppgifter att klara av? Hur upplevde du det?
Kunde man hitta på nya saker själv att göra. Ta egna initiativ?

10.. Vad fanns det för **regler** på daghemmet? Vad fick man göra?
Vad var förbjudet?

11. Vad hände om man bröt mot reglerna ? Förekom det straff? Vilka då? Hur upplevde du det? Upplevde du att de vuxna var rättvisa?

12. Var det vanligt att någon blev väldigt arg, ledsen eller glad?
Barn? Vuxna? Vad hände då? Hur upplevde du det?

E. Relation hem - daghem

1. Fanns det saker som var tillåtna, som man kunde göra på daghemmet men inte hemma och tvärtom? Vilka?
Hur upplevde du det?

2. Hände det att du längtade till daghemmet? När?
Längtade hem? När? Upplevde du att dagarna blev långa?

3. Upplever du att dina föräldrar uppskattade daghemmet och de vuxna där? Hade de bra kontakt?

4. Var de vuxna på daghemmet på samma sätt mot dig som dina föräldrar? Skillnader - likheter?

5. Var du på samma sätt på daghemmet som hemma?
Likheter? Skillnader?

F. Uppfattningar om daghem idag, om effekter av daghemsvistelse

1. Hurdant barn var du då du gick på daghemmet?
Om du tänker på dig själv idag hur är du då?
Har du ändrat dig, hur då?

2. Har det påverkat dig att vara på daghem, tror du?Hur?
Om du tänker dig att du istället varit hemma med någon av dina föräldrar då du var liten, hade du varit annorlunda då?

3. Tror du att du skulle ha varit på daghem om du fått välja själv?

4. Skall dina barn få vara på daghem? Vad är bra med det tycker du? Vad är inte bra? Vad skulle du vilja ändra på om du fick?

5. Är det något du vill berätta om som jag inte frågat om? Berätta.

Då ber jag att få tacka dig så mycket.

Intervjuunderlag förskollärare

Jag är intresserad av att veta hur det var att arbeta på daghem i början på 70-talet, hur du upplevde arbetet med barnen och hur du upplevde de riktlinjer för arbetet ni hade som kom uppifrån. Jag vill också att du jämför med arbetet idag och jag vill veta vad som påverkat dig under din yrkesverksamma tid.

1. Först skulle jag vilja att du ger en kort översikt över ditt yrkesverksamma liv. När blev du förskollärare, vilka olika arbetsplatser har du varit på, när blev du föreståndare osv.?

2. Efter det skulle jag vilja att du gav lite personliga data. Var har du vuxit upp, vilken familj kommer du från, syskon, har du egen familj, barn, intressen.

3. Vad var det som gjorde att du valde att bli förskollärare?
Vad var det som gjorde att du valde att bli föreståndare?
Ser du själv några andra viktiga förändringspunkter i dit yrkesverksamma liv? Berätta? Vad var viktigt?
Vad är det som gör att du finns kvar i det här arbetet?

4. Vad tycker du är viktigt i **arbetet** med barnen? Vad tror du barnen tycker är viktigt?

5.Berätta om arbetet i den här barngruppen på **Moberga förskola.** Hur arbetade ni, vad var viktigt i arbetet. vad tyckte du om det.

6. Berätta om en vanlig dag så som ni arbetade då.
Öppning, tambur, fri lek, frukost, samling, ute, lunch, vila, läsning, aktiviteter, utflykter osv.

Berätta om din första dag på det här arbetet.

7.Var det viktigt att barnen var självständiga , kunde klara saker själva? Ansvarsuppgifter?

8. Vad försökte ni lära barnen? Var det bra eller dåligt?

9. Hände det nya saker, eller blev det mycket sammma dag från dag?

10. Hur var balansen mellan styrda och fria aktiviteter? Ljudnivå? Trygghet?Mobbning?

11. Vad hade ni för regler på daghemmet? Vad hände om barnen bröt mot dem?

12. Visade barn och vuxna mycket känslor,glad ,arg,ledsen?Vilka människor viktigast för barnen, vuxna eller andra barn?

13. Skillnad mot idag? Arbetar ni på annat sätt? Hur? Bra-dåligt?

14. Berätta om **barngruppen.**
Lekte alla barn med varandra? Lekte pojkar och flickor? Hur var barnen mot varandra?

15. Vilken slags **kontakt** hade ni med barnen? Pratade ni? Hur?Kroppskontakt? Hur upplevde du det?Tröst?
Var ni med barnen och lekte eller blev det mer övervakning? Vad tycker du är viktigt? Vad tror du barnen tycker är viktigt?

16. Försökte du lyssna på varje barn, respektera dem, fråga vad det tyckte? Fick barnen vara med och bestämma?

17. Behandlade du alla barn lika? Vad tycker du om det?
Kände du dig engagerad i barnen, tyckte du om dem? Tyckte du mer om någon? Berätta om det barnet.

18.Berätta om några barn, P1;P2 osv ,F1, F2 osv
Hur upplevde du det här barnet? Hur var han/hon?
Vilken kontakt hade du med henne/honom?
Vad försökte ni åstadkomma då det gäller henne/honom?
Hur var kontakten med föräldrarna?

19.Hur var kontakten med **föräldrarna** allmänt? Vad var viktigt?Skillnad idag?

20.Kan du jämföra den här delen, barnen, kontakt med barnen,engagemang i barnen med hur du upplevt arbetet nu,eller sist du arbetade i barngrupp? Förändringar?

21.. Hur var det att arbeta i **arbetslag?** Hur fungerade ni tillsammans?Vad finns det för skillnad idag i samarbetet?
Hade ni någon manlig förskollärare? Hur upplevde du det? Annorlunda? Hur? För er? För barnen? Andra vuxna?

22. **Barnstugeutredningen** hade kommit med sina riktlinjer. Hur kom du i kontakt med vad som stod i den?

23. Hur uppfattade du begreppet **dialogpedagogik**? Vad hade du för synpunkter på den då? Vad var bra, dåligt,förstod du den?
Hur försökte du omsätta den i verkligheten?
Diskuterade ni det i arbetslaget?

24. Av vem/vilka fick ni dialogpedagogiken utredd och förklarad?
Läste du själv i BU? Föreståndare? Fortbildning?Annat?
Fanns den med på utbildningen?

25. På vilket sätt innebar arbetssättet en förändring mot tidigare?
Vad tyckte du om att arbeta med syskongrupp?
Vad tyckte du om att arbeta med lekhallslokaler? Har du gjort det?

26. Det kom så småningom en debatt om dialogpedagogiken. Kom du i kontakt med den? Hur upplevde du den? Inställningen i samhället till barnomsorg då och nu?

Vad tycker du om begreppet dialogpedagogik i dag?
Har du idag kvar något av det sättet att arbeta?

27 Idag finns socialstyrelsens **pedagogiska program.** vad innebär det för skillnad i arbetssätt enligt dig?
Hur har du kommit i kontakt med det?. Om du jämför med arbetet idag vilka skillnader upplever du att det är?

28. Har ditt sätt att vara mot barnen **förändrats?** Hur ? Vad är det som har åstadkommit förändringen?
Har ditt sätt att arbeta förändrats? Hur? Vad beror det på? Vad har påverkat den mest?

29. Om du jämför dig själv nu och då? Har du ändrats som person?Vad har påverkat dig mest?

30. Din inställning till barnuppfostran. Vad är viktigt då det gäller förhållningssättet mot barn.? Har din inställning ändrats? Hur? Vad har fått den att förändras?

31.Din egen uppfostran? Berätta. Vad har du tagit till dig, vad har du försökt undvika?

32. Egna barn? Berätta. Före -efter. Hur har din inställning till barnuppfostran, förhållningssätt mot barn ändrats? Är man på olika sätt mot egna barn respektive daghemsbarn?

33. Din utbildning? Berätta. Vad lärde du dig, vad lärde du dig inte?

34. Barnen? Arbetet med barngruppen, vad har det lärt dig? Vad har erfarenheterna gett dig?

35 Arbetskamraterna? Berätta. På vilket sätt, någon särskild person?

36. Chefer, administratörer? Fortbildning?

37. Riktlinjer, kommunala program, BU,pedagogiska programmet? På vilket sätt påverkar dessa ?

38. Din personliga situation. Äktenskap, vänner, intressen, annat?

39. Vad har påverkat ditt sätt att arbeta mest under åren anser du?
egen uppfostran, egna barn, egen utveckling,
arbetskamrater?chefer?
barngruppen?
pedagogiska riktlinjer?

40. .Hur har tyngdpunkten legat under åren tycker du? Har olika saker betytt olika i olika perioder? Hur? Har arbetet varit mer eller mindre viktigt?

41. **Arbetstillfredsställelsen?** Hur har den varit?
Har den varierat under åren? Hur ? Vad beror det på?

42. Föreståndararbetet? Hur upplever du det? Vad var det som gjorde att du valde att bli föreståndare?

43. Hur ser du på **daghem** idag? Har dina egna barn varit på daghem? Hur tror du barn påverkas av att vara på daghem? Vad är bra, vad är inte bra? Vad skulle du vilja ändra på?

44. Hur ser du på framtiden? Kommer du att vara kvar som föreståndare? Förskollärare? Andra tankar? Arbetstillfredställelse?

Något mer du vill berätta, om sjuttiotalet, nutid, arbete-personligt som jag inte frågat om? Berätta.

Då ber jag att få tacka dig så mycket.

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER VID INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH PSYKOLOGI, UNIVERSITETET I LINKÖPING

135 Chinzvimbo, G. Attitudes towards techincal drawing as a school subject. May 1989.

136 Gweru, S. The relevance of machine shop engineering programs in technical colleges to industry in Zimbabwe. May 1989.

137 Kwaira, P. A study of teacher education and the training of technical subject teachers in Zimbabwe. May 1989.

138 Mandebvu, O. Pupils' attitudes towards technical subjects: An exploratory study. May 1989.

139 Mhlanga, M. J. Education with production in conventional secondary schools: Understanding and implementation. May 1989.

140 Moyo, D. The educational worth of Zimbabwean stone sculpture. May 1989.

141 Mupinga, D.M. The future of technical subjects in Zimbabwe's primary schools. May 1989.

142 Museva, S. The implementation of vocational education in pilot secondary schools with special reference to woodwork. May 1989.

143 Nherera, C., M. Design education and the teaching of woodwork in secondary schools. May 1989.

144 Rudzuna, C. K.Correspondence between non-formal vocational training in the building trade and the requirements for employment. May 1989.

145 Hartman, P. FÖRÄDLAD OCH SEDLIG. En studie kring de praktiskt- estetiska ämnena i sekelskiftets och 1920-talets folkhögskola. Juni 1989.

146 Holmberg, C., Wojtowicz, W. (Ed). Educational Research in Poland. Some Examples. Jan 1990.

147 Dahlgren, L-O., Persson, U-B. (Red). Perspektiv på läsinlärning och läsundervisning. Dec 1989.

148 Patel, R. NONFORMAL EDUCATION IN DEVELOPMENT: A Conceptual Analysis. Febr 1990.

149 Ellström, E. Hörselskadade och döva barns lek i integrerad förskoleverksamhet. Mars 1990.

150 Eklund, H. ÅTERKOMMANDE UTBILDNING OCH GRUPPSAMMANSÄTTNING. Studier kring samordning som problem vid utbildningssamverkan. Maj 1990.

151 Askling, B. ATT UTFORSKA HÖGSKOLANS UTBILDNINGAR. Installationsföreläsning i pedagogik den 3 april 1990. Maj 1990.

152 Ellström, P-E., Davidson, B., Rönnqvist, D. KONTEXT, KULTUR OCH VERKSAMHET. En analys av AMU:s organisation och pedagogiska miljö. Juni 1990.

153 Larsson, S. Uppsökande verksamhet och stöd till korta studier. En studie för FIN-VUX utredningen. April 1991.

154 Sjösten, N-Å. CONCORDIEFORMEL OCH SAMHÄLLSNYTTA. Folkskoleinspektionens syn på folkbildningen speglad i litteraturrekommendationerna för den tidiga sockenbiblioteksrörelsen. Maj 1991.

155 Askling, B., Ottosson, J. E., Ulfberg, S. UTVECKLING AV SÄRSKILDA URVALSINSTRUMENT. Några erfarenheter från försöket med lokal antagning till läkarlinjen och sjukgymnastutbildningen vid Hälsouniversitetet i Linköping höstterminen 1991. November 1991.

156 Dahlgren, L O., Franke, A. TANKAR OM VÄGTRAFIKEN. En intervjuundersökning med olika förargrupper kring biltrafik och trafiksäkerhet. Mars 1992.

157 Holmberg, C. ANTAGNINGEN TILL HÄLSOUNIVERSITETETS LÄKAR- OCH SJUKGYMNASTLINJER. Synpunkter på flerstegsurvalet i december 1991. April 1992.

158 Nyrinder, B. UTBILDNING - VÄRDE OCH VILLKOR. En intervjuundersökning bland tjänstemän om vuxenutbildning, personalutbildning och lärande. Maj 1992.

159 Hult, H. BILDER AV SKOLAN SOM ORGANISATION. En studie av uppfattningar om skolans organisation. Juli 1992.

160 Holmberg, C. ANTAGNINGEN TILL HÄLSOUNIVERSITETETS LÄKAR- OCH SJUKGYMNASTLINJER. Synpunkter på flerstegsurvalet i juni 1992. Augusti 1992.

161 Rönnqvist, D. ANSTÄLLDAS MÖJLIGHETER TILL KOMPETENSUTVECKLING. En studie av olika personalkategorier inom sjukvården. September 1992.

162 Askling, B., Wirén, E. OM KVINNOR I SKOLA OCH VÅRD. Presentation av LING-K-projektets bakgrund och syften (Långtidseffekter av utbildning hos kvinnor). Oktober 1992.

163 Törnvall, M-L. FORSKNINGSINFORMATION FÖR SOCIALTJÄNSTEN. Professionell utveckling inom socialtjänsten med hjälp av forskningsinformation - en symposierapport. Januari 1993.

164 Askling, B., Danielsson, C. GYMNASIEELEVER OM SKOLBETYG OCH HÖGSKOLEPROV. Sammanställning av svar från en enkätundrsökning våren 1992. Maj 1993.

165 Hyltén, B. EN AV MÅNGA BÄCKAR SMÅ... Utvärdering av projektet Flickor och teknik vid Linköpings Tekniska Högskola. Maj 1993.

166 Franke, A. TRAFIKLÄRARES TÄNKANDE KRING PEDAGOGISKT ARBETE. En intervjuundersökning med trafiklärare kring trafikpedagogiskt arbete. Juni 1993.

167 APELMO, P. (red). UTVECKLING I SKOLA OCH KOMMUNDEL. Skiftinge rektorsområde och Skiftinge kommundelsförvaltning Eskilstuna kommun. Juni 1993.

168 Forslund, K. PROFESSIONELL KOMPETENS. FYRA ESSÄER OM INLÄR-NING OCH UTVECKLING FÖR PROFESSIONALITET. Augusti 1993.

169 Ericson, B. LÄSPEDAGOGISKA INSTITUTET EMIR. Första året 1992-93. Januari 1994.

Daycare in retrospect

This is a preliminary study in order to test the theory and method of a retrospective life-history-inspired approach aimed at studying how children have experienced their time in a day care centre, and if children´s experiences vary in different educational contexts and in relation to the experiences of the teachers. The theoretical part of the study deals with theories of developmental psychology and of memory theory as well as sociological theory. The empirical part of the study includes 14 informants: 12 former pre-school children in three age groups, about 10, 15 and 20 years of age, and two pre-school teachers, all with experiences from the same day care centre department at different times.The method that is tested is a retrospective life-history-inspired interview with stimulated recall: a round tour in the former day care centre. The study shows that this method gives access to varied and profound memories from the pre-school period and that it gives both an individual and a collective meaning from the children´s perspective. The preliminary results underline the importance of peers. Both agreement and non-agreement between different informants are important. Another preliminary result shows that children and pre-school teachers have a shared, overall picture of the emotional atmosphere in an educational context. This overall picture varies in different contexts at different times. Self concept, memory and time axis are concepts common to the different theories and may be used to analyse children´s day care centre experiences and their long-term effects. The theory of developmental psychology that is chosen is Stern´s theory of the various senses of the self. Giddens´theory of structuration gives a tool to describe an educational context in different dimensions and to take into consideration both inner and outer, dynamic and structural aspects on the micro-and macro levels. The preliminary study ends in a plan for a larger study.

Key words: Children´s perspective, day care centre experiences, pre-school children, retrospective method, life history, memory functions, self concept,educational contexts micro-macro levels.

Linköping University
Department of Education and Psychology
in co-operation with
Department of Child and Youth Teacher Training

ISBN 91-7871-247-5 ISSN 0282-4957

BEST COPY AVAILABLE